

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Diplomová práce**

**2016**

**Bc. Blanka Zámečnicková**

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY**

**Profesní kompetence učitelek MŠ Chodov  
k výtvarným činnostem**

**Professional art work competencies of teachers  
at MS Chodov**

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.

Autor diplomové práce: Bc. Blanka Zámečnicková

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: duben 2016

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Profesní kompetence učitelek MŠ Chodov k výtvarným činnostem* vypracovala pod vedením PhDr. Věry Uhl Skřivanové, Ph.D. samostatně za použití pramenů a literatury uvedených v závěru práce. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 8. 4. 2016

Podpis:.....

## **Poděkování**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí práce PhDr. Věře Uhl Skřivanové, Ph.D. Při zpracovávání mé diplomové práce jsem se opět mohla spolehnout na kvalitu jejího odborného poradenství a vstřícný přístup. Také tímto děkuji PaedDr. Heleně Hazukové, CSc., velice si vážím jejích doporučení a času, který mi věnovala.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat za ochotu ke spolupráci svým kolegyním a za trpělivost a podporu své rodině.



## **Bibliografický záznam**

ZÁMEČNÍKOVÁ, Blanka. *Profesní kompetence učitelů MŠ Chodov k výtvarným činnostem*. Praha, 2016. 237 s. Diplomová práce (Mgr.) Univerzita Karlova, Fakulta pedagogická, Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí diplomové práce PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.

## **Abstrakt**

V návaznosti na bakalářskou práci se diplomová práce hlouběji věnuje rozporu současné teorie a didaktiky výtvarné výchovy a edukační reality předškolního vzdělávání. Podstatou této práce je evaluační výzkum, jenž se zabývá současným stavem kompetencí konkrétních pedagožek vybrané MŠ. Triangulace metod sběru dat, zahrnující pozorování, nestrukturovaný rozhovor a fotodokumentaci výtvarných prací, umožňuje danou problematiku integrací více pohledů skutečně postihnout. Z poznatků takto komplexně pojaté analýzy vychází návrhy a doporučení pro zlepšení dané praxe a další profesní rozvoj pedagožek MŠ.

## **Klíčová slova**

Profesní kompetence, profesní kvalita a standard, výtvarné kompetence, psychodidaktické kompetence, kvalifikace, evaluační výzkum, zlepšování vzdělávací praxe.

## **Abstract**

Following my Bachelor's Project the goal of this Thesis is to examine more deeply the contradiction between the current theory and didactics of the Art Education and the educational reality of the pre-school education. The essence of this Thesis is an evaluation research concerning the current competence conditions of individual educationalists of the particular nursery. The data collection methods triangulation including observation, unstructured interview and photo documentation of art works allows to grasp the given issue of individual views integration. My proposals and recommendations in order to improve the given practice and achieve a further professional development of the educationalists are based on this complex analysis.

## **Keywords**

Professional competencies, professional quality and standard, arts competencies, psycho-didactic competencies, qualification, evaluative research, improving educational practice.

# Obsah

<b>ÚVOD.....</b>	<b>11</b>
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1. KDO JE UČITEL? UČITELOVA PŘÍPRAVA A ROLE .....</b>	<b>13</b>
1.1 ZMĚNY V POJETÍ PROFESÍ UČITELE.....	15
1.2 ROLE UČITELE .....	18
1.3 KONCEPT PROFESIONALIZACE .....	20
<b>2. PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE .....</b>	<b>22</b>
2.1 VYMEZENÍ POJMU.....	23
2.1.1 <i>Problémy s užíváním pojmu .....</i>	<i>26</i>
2.1.2 <i>Vztah mezi profesními kompetencemi učitele a kompetencemi žákovskými .....</i>	<i>27</i>
2.2 RÁMEC KOMPETENCÍ.....	28
2.2.1 <i>Pedagogické znalosti.....</i>	<i>30</i>
2.2.2 <i>Perspektivy profesního rozvoje .....</i>	<i>32</i>
2.3 KLÍČOVÉ KOMPETENCE .....	33
2.3.1 <i>Identifikace klíčových kompetencí.....</i>	<i>33</i>
2.3.2 <i>Prostředky rozvoje klíčových kompetencí .....</i>	<i>36</i>
2.4 KVALITY UČITELE, STANDARDY .....	37
2.4.1 <i>Koncepční východisko (Bílá kniha).....</i>	<i>42</i>
2.4.2 <i>Operacionalizace pojmu „professional competencies“ v anglicky mluvícím prostředí.....</i>	<i>43</i>
<b>3. KOMPETENCE UČITELE MŠ VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ.....</b>	<b>46</b>
3.1 KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	46
3.1.1 <i>Kvalifikace učitele mateřské školy .....</i>	<i>51</i>
3.1.2 <i>Přípravné vzdělávání (teorie a praxe) .....</i>	<i>53</i>
3.1.3 <i>Kvalifikační rámec v kontextu ČR.....</i>	<i>54</i>
3.1.4 <i>Národní kvalifikační rámce v kontextu EU .....</i>	<i>57</i>
3.2 SOUDOBÝ KONCEPČNÍ MODEL EVALUACE PROFESNÍCH KVALIT UČITELE MŠ .....	59
3.2.1 <i>Systém dílčích výtvarně-oborových kompetencí podle H. Hazukové.....</i>	<i>60</i>
3.2.2 <i>Operacionalizační evaluační nástroje ve výtvarné výchově (nejen) MŠ.....</i>	<i>63</i>
3.2.3 <i>Specifika a význam evaluačního výzkumu.....</i>	<i>67</i>
<b>II. EMPIRICKÁ ČÁST.....</b>	<b>68</b>
<b>1. VÝZKUMNÉ POLE .....</b>	<b>69</b>
1.1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY .....	69
1.2 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	69
- DÍLČÍ CÍLE .....	69
1.3 FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU .....	70
1.4 VÝZNAM VÝZKUMU .....	72
1.5 ZVOLENÉ METODY A JEJICH ODŮVODNĚNÍ.....	72
1.6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	73
<b>2. ANALÝZA DAT.....</b>	<b>76</b>
2.1 POZOROVÁNÍ - UČITELKA A.....	76
2.1.1 <i>Deskripce pozorovaného výstupu učitelky .....</i>	<i>76</i>
2.1.2 <i>Postup analýzy a její přínos .....</i>	<i>80</i>
2.1.3 <i>Identifikovatelné kompetence učitelky dle kategorizace kompetencí podle J. Slavíka .....</i>	<i>80</i>
2.1.4 <i>Kvalitativní analýza obsahu textů hospitačních záznamů .....</i>	<i>85</i>
2.1.5 <i>Interpretace dílčích závěrů – učitelka A .....</i>	<i>90</i>
2.2 ROZHOVOR – UČITELKA A.....	91
2.2.1 <i>Kontexty realizované výtvarné činnosti.....</i>	<i>91</i>
2.2.2 <i>Profesní cesta učitelky.....</i>	<i>92</i>
2.2.3 <i>Kvalitativní analýza obsahu rozhovoru.....</i>	<i>95</i>
2.2.4 <i>Interpretace dílčích závěrů .....</i>	<i>99</i>

2.3	FOTODOKUMENTACE – VÝSTUPY UČITELKY A .....	99
2.3.1	<i>Deskripce výtvarného výstupu.....</i>	100
2.3.2	<i>Vzdělávací potenciál výtvarných prací – srovnávací řady.....</i>	100
2.4	SOUHRNNÁ INTERPRETACE DÍLČÍCH VÝSLEDKŮ – UČITELKA A .....	104
2.5	POZOROVÁNÍ – UČITELKA B .....	105
2.5.1	<i>Deskripce pozorovaného výstupu učitelky .....</i>	105
2.5.2	<i>Identifikovatelné kompetence učitelky dle kategorizace kompetencí podle J. Slavíka .....</i>	106
2.5.3	<i>Kvalitativní analýza obsahu textů hospitačních záznamů.....</i>	106
2.5.4	<i>Interpretace dílčích závěrů – učitelka B .....</i>	107
2.6	ROZHOVOR – UČITELKA B .....	108
2.6.1	<i>Kontexty realizované výtvarné činnosti.....</i>	108
2.6.2	<i>Profesní cesta učitelky.....</i>	110
2.6.3	<i>Kvalitativní analýza obsahu rozhovoru.....</i>	111
2.6.4	<i>Interpretace dílčích závěrů .....</i>	111
2.7	FOTODOKUMENTACE – VÝSTUPY UČITELKY B .....	112
2.7.1	<i>Deskripce výtvarného výstupu.....</i>	112
2.7.2	<i>Vzdělávací potenciál výtvarných prací – srovnávací řady.....</i>	112
2.8	SOUHRNNÁ INTERPRETACE DÍLČÍCH VÝSLEDKŮ – UČITELKA B .....	118
2.9	POZOROVÁNÍ – UČITELKA C .....	119
2.9.1	<i>Deskripce pozorovaného výstupu učitelky .....</i>	119
2.9.2	<i>Identifikovatelné kompetence učitelky dle kategorizace kompetencí podle J. Slavíka .....</i>	119
2.9.3	<i>Interpretace dílčích závěrů – učitelka C .....</i>	120
2.9.4	<i>Kvalitativní analýza obsahu textů hospitačních záznamů.....</i>	120
2.9.5	<i>Interpretace dílčích závěrů – učitelka C .....</i>	121
2.10	ROZHOVOR – UČITELKA C .....	121
2.10.1	<i>Kontexty realizované výtvarné činnosti.....</i>	122
2.10.2	<i>Profesní cesta učitelky.....</i>	122
2.10.3	<i>Kvalitativní analýza obsahu rozhovoru.....</i>	123
2.10.4	<i>Interpretace dílčích závěrů.....</i>	124
2.11	FOTODOKUMENTACE – VÝSTUPY UČITELKY C .....	124
2.11.1	<i>Deskripce výtvarného výstupu.....</i>	124
2.11.2	<i>Vzdělávací potenciál výtvarných prací – srovnávací řady.....</i>	124
2.12	SOUHRNNÁ INTERPRETACE DÍLČÍCH VÝSLEDKŮ – UČITELKA C .....	127
2.13	„VE STEJNÉ MŠ JEN TROCHU JINAK“ .....	129
1.	<i>Lesní koberec.....</i>	129
2.	<i>Hrátky s drakem .....</i>	132
<b>ZÁVĚR .....</b>		<b>139</b>
<b>POUŽITÁ LITERATURA.....</b>		<b>141</b>
<b>SEZNAMY OBRÁZKŮ, TABULEK .....</b>		<b>148</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>		<b>1</b>

## Úvod

Ve své bakalářské práci na ZČU v Plzni (2014) jsem se již věnovala změnám obsahů a cílů, jež nastaly v rámci hledání nové koncepce předškolního vzdělávání po roce 1990. Rovněž jsem v ní nastínila východiska soudobého pojetí oboru výtvarná výchova. Formou výzkumného šetření převážně kvalitativního charakteru jsem analyzovala edukační realitu vybrané mateřské školy. I v ní se projevíly podstatné problémy, se kterými se současná škola, potažmo učitel, potýká. Předběžně byly identifikovány jako transmisivní pojetí výuky, s přetrvávajícím důrazem na poznatky a výkon žáka, s nedostačujícím ohledem na diferencované potřeby a možnosti žáků. (Walterová, 2000, s. 14)

V této diplomové práci bych se i nadále bych se chtěla věnovat soudobé situaci v oblasti teorie a praxe oboru výtvarná výchova v předškolním vzdělávání a realizovat evaluační výzkum se zaměřením na profesní kompetence učitelek MŠ Chodov k výtvarným činnostem.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

Cílem teoretické části je seznámit čtenáře této diplomové práce s jejími hlavními východisky. Mezi ta nejvýznamnější patří zejména aspekty podmiňující učitelovu přípravu a jeho roli. Obsahem této části se tak nutně stanou současně navržené kvality profesních kompetencí učitele a další k podpoře profesního rozvoje inklinující tendence. Budu se tak jistě zabývat tématy, jež s profesionalizací učitelské profese úzce souvisejí - tvorbou standardu, kvalifikací učitele MŠ a otázkami jeho kompetencí. Takto vymezený teoretický rámec by se měl stát bází pro realizovaný evaluační výzkum, který zachycuje problémy vyskytující se v soudobé předškolní praxi výtvarné výchovy.

## 1. Kdo je učitel? Učitelova příprava a role

Pojem „učitel“ se nám v neodborné komunikaci jeví jako pojem obecně známý. Učitel obvykle bývá chápán jako osoba, jež vyučuje ve škole. Toto vymezení pramení z osobně získané zkušenosti, jíž jsme v dětství či mládí rolí žáka či studenta nabyli. Ovšem z odborného či vědeckého hlediska není vymezení tohoto výrazu tak jednoznačné. Pro jeho užší objasnění je třeba hledat oporu nejen pedagogické teorie, ale i sociologické a právní explanace.

V pedagogických slovnících a encyklopediích je možné vyhledat několik definic pojmu „učitel“. Níže uvádím některé z nich.

*„Učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vede otce a matky třetím hlavním činitelem při výchování. (Stručný slovník pedagogický, díl V., 1909, s. 1912 cit. podle Průcha, 2002, s. 21)*

*„Termínem učitel označujeme člověka, který se soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Učitel je rozhodující složkou ve výchovném procesu, je jeho iniciátorem. Jeho hlavním úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného.“ (H. Grecmanová, D. Holoušová, E. Urbanovská, 1998, s. 164)*

*„Jako učitel se označuje osoba, která se profesionálně zabývá výchovou a vzděláváním žáků různých druhů škol, je k tomu stanoveným způsobem kvalifikována a určitou institucí nebo jednotlivcem pověřena.“ (Vorlíček, 2000, s. 118)*

*„Učitel - jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“... (Pedagogický slovník, Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261 cit. podle Průcha, 2002, s. 21)*

*„Učitelé (teachers) jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků (transmission of knowledge), postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáváni mezi učitele.“ (Education at a Glance: OECD Indicators, 2001 cit. podle Průcha, 2002, s. 21)*

Nejednotnost a jinakost výkladů uvedených definic jsou jistě dány odlišnostmi mezinárodního i historického kontextu. Dle mého názoru přesto vyplývá určitá shoda jejich autorů, a to v základních oblastech učitelovy orientace. Takto usuzuji zejména ze slov, jež jsou zaznamenatelná ve většině definic a jež bych označila jako klíčová – je to výchova, vzdělávání, případně ještě vzdělávací proces.

Dále je z nich zřejmé, že učitel je tím činitelem, jenž sehraává v procesu výchovy a vzdělávání zásadní úlohu. Ovšem ve srovnání s definicí z roku 1909 je patrné, že soudobé nároky na učitele, na něž ovšem v rámci své profesní přípravy ne vždy bývá zcela připraven, kladou vyšší požadavky. Nespokojí se totiž „jen“ s jeho výchozí úlohou vychovatele a vzdělavatele. Již se od něj očekává, že každé z dětí přijme bezpodmínečně, takové jaké opravdu je, navíc s důvěrou vloženou v jeho potenciality. Mimo to, že jej cestou výchovně-vzdělávací bude provázet coby přítel, poradce, důvěrník, hodnotitel dosažených vzdělávacích výsledků atd. Jen tak může ovlivnit efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu natolik, aby byl ve svých důsledcích pro dítě úspěšný. Rozdílnost definic spočívá i ve vymezení učitelova pole působnosti. Některé z nich jej definují širěji, jiné ho naopak specifikují velmi úzce.

Podle Průchy (2002, s. 9) je učitelství jako profese spjata se samotným počátkem historie lidstva. Vzniklo v době, kdy se vyučování někoho stalo činností, na kterou se někteří jedinci specializovali, zatímco jiní postrádali patřičnou míru schopností či ochoty ji sami provádět.

Dřívější učitel se transformoval do tzv. **edukátora - profesionála**, jenž realizuje edukaci. Edukátory jsou rovněž pedagogičtí pracovníci tvořící širší profesní skupinu, již jsou učitelé součástí, dále pak profese (učitelská) a mnozí další. (Průcha, 2002, s. 17)

Učitel také často bývá označován za **pedagogického pracovníka**. Do skupiny pedagogických pracovníků ale kromě učitelů dle vymezení § 50 zákona č. 29/1984 Sb. (ve znění pozdějších úprav) jsou zahrnuti „*ještě vychovatelé škol a školských zařízení a zařízení sociální péče; mistři odborné výchovy; vedoucí pracovišť středních odborných a jiných učilišť a středisek praktického vyučování; instruktoři tělesné výchovy a trenéři sportovních škol a sportovních tříd.*“ (Průcha, 2002, s. 18)



Podstatná část učitelstva (včetně ředitelů a zástupců ředitelů) působí na úrovni předškolních zařízení, základních škol či základních uměleckých škol. Mohou také učit na středních školách a speciálních školách. Někteří učitelé jsou zaměstnáni ve speciálně pedagogických centrech a pedagogicko-psychologických poradnách. Jiní vyučují na učilištích. Další skupina učitelů pracuje v zařízeních pro zájmové studium, školských zotavovacích zařízeních, školských zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a zařízeních sociální péče.

Z výše uvedeného vymezení skupiny učitelů vyplývá, že podstatným kritériem diferenciací specifických skupin v jejím uspořádání, nikoliv však tím jediným, je druh a stupeň školy nebo obsah činnosti. Z toho vycházejí i typologie učitelské profese. (Průcha, 2002, s. 22)

Dalším typem možné kategorizace učitelů jsou podle Průchy (2000, s. 20) jejich funkce, jež ve školách zastávají. Těch je poměrně mnoho - funkce třídního učitele, výchovného poradce aj.

## 1.1 Změny v pojetí profese učitele

*„Nové podmínky ve vzdělání stanovily nové dimenze pro učitelskou profesi, a to nejen v posuzování jejích aspektů a preferencí, ale také ve směrech jejího rozvíjení.“* (Vašutová podle Walterové, 2000, s. 64) Bez pochyb je tedy možné konstatovat, že proměny v pojetí školy a v přístupech v oblasti vzdělávání v sobě zahrnují nová pojetí profese učitele a přípravy na ni.

Pro úplnost bych nyní definovala pojem profese. Dle Průchy vyjadřuje *„povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění.“* (Průcha, 2002, s. 19)

Následně bych chtěla nastínit, v jakém rozsahu postihuje tuto profesi sociální a vzdělávací kontext, a jak poznamenává její charakter, její role, zodpovědnosti a kompetence. Jakým způsobem a s jakými efekty se jí daří utvářet a rozvíjet v procesu profesionalizace.

Škola nepochybně vytváří základ institucionální konstrukce, a tím se stává jedním z důležitých pilířů naší společnosti. Její úloha je nesnadná - pečovat a vzdělávat děti, a

tím je uvádět do společnosti. Současná společnost reflektuje konkrétní požadavky a nároky na výchovu a vzdělávání prostřednictvím své vzdělávací politiky. Zároveň do prostředí školy přirozeně zasahuje celospolečenské dění. Optikou školy se tak zrcadlí celistvý obraz dnešní společnosti, i když jen v jeho zmenšené podobě.

Ve vývoji školy docházelo přibližně od posledních let minulého století v souladu s procesem hledání nových, kvalitnějších a efektivnějších podob vzdělávání k řadě změn. Dřívější „*tradiční model školy, v kterém její hlavní funkcí bylo vyučovat a vybavovat děti vědomostmi a dovednostmi potřebnými v dospělosti, seznamovat je s kulturními vzorci a hodnotami národní společnosti a s jejími občanskými principy*“ (Walterová, 2000, s. 10) byl později nahrazen modelem osobnostně orientovaným. Postupně vznikaly nové koncepce založené na inovativních přístupech konstruktivistických teorií. Významným východiskem, jež znamenal odklon od formativních tendencí školy, byla idea humanizace, jež podpořila integraci, inkluzi a multikulturní dimenzi výchovy a vzdělávání ve školách jako principy občanské společnosti. (Vašutová, 2004, s. 68)

Spontánní reforma vedená zdola přinesla českým školám diverzifikaci a profilaci, jistou otevřenost k rodičům i blízké veřejnosti. Rovněž pozitivně přispěla k optimalizaci klimatu a materiálního zázemí škol. Ovšem dle Walterové (2000, s. 14) poznamenala školství i nepříznivě. Snížila se především kompatibilita vzdělávání. Změny u nás se v porovnání se zahraniční proměnou školy projeví ve svých důsledcích jako změny nesystémové. Převažovaly především změny strukturálního charakteru. Kurikulární reforma nebyla realizována, přestože již byla připravena nová pedagogická dokumentace. Ohlédnutí za vývojem školství po roce 1989 není uspokojivé ani z pohledu Spilkové (2004, s. 16). Taktéž poukazuje na výrazné podcenění role teoretických a koncepčních východisek školské transformace. Postrádá dostatečný prostor pro realizaci podpůrných systémů (především pedagogického výzkumu) a pro spolupráci s odborníky i solidní diskusi s co nejširší veřejností.

Nemalý vliv na učitelskou profesi mají i platové podmínky. Pokud není tato náročná profese dostatečně finančně ohodnocena, stane se, že ze školství odchází vysoce kvalifikovaní a zkušení učitelé. Ti pak bývají nahrazeni externisty, kteří mnohdy nebývají vybaveni potřebnou pedagogickou kvalifikací. Potvrzuje se ale, že odchody učitelů ze školství nesouvisí jen s výší platu. Často souvisí se ztrátou pedagogických iluzí absolventů, kteří byli hned v počátku své školské praxe zklamáni laxním přístupem svých

žáků ke vzdělávání. Příčinou může být také nedostatečně rozvinutý etický kód či nevyhovující vybavenost profesními kompetencemi. Dalším problémem je to, že noví absolventi zejména určitých oborů (technického charakteru či jazykových) nenastupují na učitelská místa.

V souvislosti se změnami v oblasti řízení škol, především ve smyslu nabytí právní subjektivity a tím i dosažení školské autonomie v rozhodování o koncepci, o organizaci, v otázkách o personálním zajištění, finančních apod., došlo k značnému posunu také v profesní autonomii učitele. To ovšem s sebou přineslo i požadavek zvýšené odpovědnosti každého učitele jako jednotlivce za vzdělávací výsledky školy, kde osobně pracuje, s čímž se někteří učitelé dodnes potýkají. Zodpovědnost v tomto smyslu neznamena pouze osobnostní vlastnost, ale je chápána jako určitá kompetence, která plyne ze znalostí a dovedností. (Vašutová podle Walterová, 2000, s. 65)

Tyto nově nastavené vzdělávací podmínky (možnost volby vzdělávacího programu školy, sestavování vlastních učebních plánů apod.) vnesly do učitelské profese jistý tvůrčí aspekt. (Vašutová 2004, s. 66) Tato profese nejen, že umožňuje tvořivý přístup, ale přímo jej také vyžaduje. Došlo však i k jiným proměnám. V současné době již se od učitele neočekává, že bude automaticky naplňovat předepsané obsahy a podřizovat se vymezeným konvencím tak, jak tomu byl dosud navyklý. Podle Vašutové by současný učitel měl vystupovat a v souladu se svou profesí jednat jako autonomní osobnost, jež je vybavena vysoce kvalifikovaně pedagogicky i předmětově. Počínat by si tak měl s přiměřenou dávkou profesního sebevědomí vyplývajícího z reflexe změn profesního prostředí, ze sebereflexe a z jeho vybavenosti sociálními dovednostmi.

Dle Vašutové (2007, s. 8) je při analytickém pohledu na profesi učitele a podmínky procesu profesionalizace zapotřebí vycházet z pěti hlavních znaků této profese:

- „*expertní teoretické a praktické znalosti nezbytné pro řešení důležitých společenských otázek a problémů;*
- *zájem o větší prospěch společnosti;*
- *autonomie v rozhodnutích týkajících se profese;*
- *etický kodex, podle kterého se musí příslušníci profese chovat a být zodpovědní;*
- *existence „profesní kultury“ projevující se ve fungování profesní organizace.“*

K tomu, aby učitel mohl všem rolím, jež přejímá v rámci své učitelské profese, dostát, což se mu dle Vašutové i Štecha ne vždy daří v plném rozsahu, musí zároveň disponovat profesními kompetencemi potřebného rozměru a kvality. Na jejich utváření v procesu profesionalizace má nepochybně vliv teoretická příprava v rámci výchozího i následného vzdělávání učitele. Dále jsou to zkušenosti učitele, jež nabyt prostřednictvím svého přípravného studia, nebo které získává školní praxí, jeho interakce s profesionálním prostředím a reflexe výchovné i vzdělávací reality. V neposlední řadě mají determinující význam z pohledu utváření profesních kompetencí reflexe edukační reality, sebereflexe a sebezdokonalování učitele. (Vašutová podle Walterová, 2000, s. 70)

## 1.2 Role učitele

Učitelé nepochybně zastávají ve vzdělávacích soustavách klíčovou roli. V souvislosti s vyšší specializací profesních činností učitele v pedagogické činnosti přijímají nové pedagogické role, jejichž pedagogickými determinanty jsou zejména požadavky na funkci školy, cíle vzdělávání i charakter dané vzdělávací instituce. (Vašutová, 2004, s. 72) Tyto role dle Prokopa (2001) a Kostruba (2003) vyplývají z nabývání nových profesních povinností a zodpovědností učitele.

Struktura pedagogických rolí, z nichž se učitelství skládá, bývá pojímána různě. Nezřídka jsou tyto role chápány jako určitá poslání.

Příslušné role učitele lze odvodit z jeho profesních činností. „*Oborem profesní (pracovní) činnosti učitele je výchova a vzdělávání žáků, studentů i dospělých, které se ve škole uskutečňují vyučováním.*“ (Vašutová podle Walterová, 2000, s. 68) Analýzou aktivit učitele současné školy je možné identifikovat řadu dalších. (Vašutová podle Walterová, 2000, s. 69) k nim řadí konzultační činnost, koncepční činnost, administrativní činnost, operativní činnost, styk s veřejností, sebevzdělávání.

Dalším východiskem možné strukturace učitelových rolí je dle Vašutové (2000) vztah mezi učitelem a žákem (nabývání subjektivních a objektivních rolí) či jeho působnost v rámci širšího společenského kontextu.

Profese učitele je úzce spjata s vývojem žákovské populace, s determinujícími společenskými proměnami, s novými poznatky, jež přirozeně vstupují i do oblasti

výchovy a vzdělávání. Zákonitě se tak promítají i do jeho rolí a diferencují je. Hlavním determinantem ve způsobu nazírání na tuto dynamickou profesi a její role je tedy neustále se měnící sociální a vzdělávací kontext. I dnes je na učitele pohlíženo především jako na spolutvůrce obecně uznávaných hodnot, ale ve srovnání s dobou relativně nedávno minulou již zcela skrze jiné kvality a dimenze. Z role nedotknutelné autority se učitel překlápí do rolí facilitátora vývoje a učení, pomocníka, diagnostika v odhalování individuálních zvláštností dětí, poradce a spolutvůrce optimálních podmínek pro učení žáků.

Tato profese je dle Vašutové (in Walterová, 2000, s. 69) i dle mých vlastních zkušeností školské praxe, odborně, časově i psychicky náročná. Rovněž předpokládá plnou výkonnost. Učitel by měl být připraven reagovat na různost a variabilitu profesních činností či se flexibilně vyrovnávat s jejich souběhem. Náročnost této profese je dle Vašutové (2004, s. 72) zvyšována především v důsledku požadavku na diferenciaci žáků vzhledem k jejich individuálním zvláštnostem, což vyžaduje vyšší míru individualizace vzdělávání, individuální přístup a efektivní spolupráci s výchovnými partnery.

S cílem identifikovat podstatu profesionality učitele a kompetencí z ní v určitém uspořádání vyplývajících byl utvářen západoevropskými pedagogy od konce 60. let 20. století tzv. **model profesního chování učitelů**. Dle Vašutové (in Walterová, 2000, s. 69) jej lze pokládat za určitý nástroj k posuzování pozorovatelných výkonů a projevů učitele. Tento model se přirozeně opírá o sociální a vzdělávací aspekty konkrétní země a v souladu s nimi nachází ideál učitele, jenž je v daných vzdělávacích podmínkách žádán.

Podle Vašutové (in Walterová, 2000, s. 63) se učitelská profese proměňuje v horizontální i vertikální rovině. Horizontální rovina profese učitele zahrnuje učitelovy profesní role. Jsou předem garantovány jak společností, tak vzdělávací koncepcí i konkrétní školou. Profesní role se promítají do samotných profesních činností učitele, ovlivňují jejich strukturu kvalitativně i kvantitativně. Horizontální rovinu představují profesní kompetence, jež tvoří právě jádro profesního chování učitele, jež je konstruováno ve dvou rovinách – profesně etické a odborné. Z dosažené úrovně profesních kompetencí je možné vysledovat i míru jeho profesionality.

***„Profesně etická dimenze chování učitele se projevuje v/ve:***

- vztahu k dětem, žákům, studentům jemu svěřených i jejich rodičům;

- *vztahu k vyučovacímu předmětu, také k vlastní profesi;*
- *pedagogickém taktu a ve volených metodách a postupech při řešení problémů a problémových situacích;*
- *kultivovanosti verbálního i nonverbálního projevu;*
- *interpersonálních vztazích ve škole i mimo ni;*
- *základní hierarchii hodnot;*
- *emocích (empatii, zodpovědnosti, toleranci...);*
- *postojích k subjektům a jevům ve škole a mimo ni.*

***Odborná dimenze profesního chování učitele je patrná v/ve:***

- *ovládání vyučovacího předmětu, v jeho šíři obsahu i v hloubce se zřetelem mezipředmětových vazeb;*
- *didaktické transformaci ve výuce (v metodickém zásobníku, ve vyučovacích zvycích);*
- *stylu vedení třídy;*
- *schopnosti efektivní pedagogické komunikace.“ (Vašutové in Walterová, 2000, s. 70)*

### **1.3 Koncept profesionalizace**

Většina vyspělých zemí si v poslední době stále silněji uvědomuje význam a přínos kvalitní práce učitelů. Tvůrci vzdělávacích politik se i za notného přispění členů pedagogických asociací snaží hledat cesty k řešení problémů současné edukační reality pramenících mimo jiné i ze stále se navyšujících nároků na profesi učitele a z diferenciací jeho rolí. Proto je jednou z klíčových tendencí pedagogické teorie a též i jejím ústředním tématem **profesionalizace učitelské profese**. V důsledku toho jsou vytvářeny teoretické konstrukty založené na teoretické reflexi jejích edukačních proměn.

Určujícím znakem profesionalizace učitele je dynamické pojetí jeho kompetencí. Skrze tento pohyb, se přibližuje k žádoucím ideálům učitelské profese. Zdůraznění dynamiky opravdu není náhodné, „*znamená otevřenost vůči změnám, schopnost přizpůsobovat se měnícím se podmínkám a schopnost tvořivého řešení nových a*

*nestandardních pedagogických situací.*“ (Spilková podle Walterová, 2000, s. 91) Tím vstupují profese učitele nová paradigmatata. Směr orientující se na nové perspektivy a rozvoj učitelské profese se nazývá neoprofesionlizmus. (Vašutová, 2004, s. 87) Podle Spilkové (2003) (in Vašutová, 2004, s. 88) je zdrojem nových koncepcí pojetí učitelské profese jako jsou např. *koncepce otevřené profesionality, pravé profese, reflektivního praktika pro univerzitarizaci ve vzdělávání učitelů a personalistické a konstruktivistické přístupy v přípravě studentů učitelství.* Z uvedeného výčtu koncepcí je patrné, že profesionalizace učitelství pramení ze vzdělávání učitelů, protože teoretická a praktická příprava budoucích učitelů anticipuje jejich profesní kvalitu a jejich další profesní potenciál.

H. C. Vonk (1992) pojímá tento proces profesionalizace jako „**profesionalizační pohyb**“ k tzv. „pravé“ profesi, v níž nalézá ideál služby, existenci specializovaného poznání a nutnost hlubšího profesního vzdělání. (Spilková a kol., 2004, s. 23) „*Za významný předpoklad profesionalizace učitelství je tedy považováno profesní vědění, poznání (professional knowledge – Shulman 1986) jako znalostní (teoretický) základ vyučování (knowledge base of teaching), jako nástroj k hlubšímu pochopení, promýšlení a řešení praktických problémů a reálných situací, jako východisko k prezentaci a argumentaci vlastního pojetí výuky.*“ (Spilková a kol., 2004, s. 24)

Spilková (1997) a Vašutová (2004) shledávají významným posun k tzv. široké, otevřené profesionalitě, jenž spočívá v odklonu od původního modelu zvaného minimální kompetence, jehož smyslem je co nejefektivnější předávání poznatků. Kompetenčně se tak rozšiřuje pole působnosti učitele a odpovědnosti za jeho podíl v procesu socializace dítěte a za jeho celkový rozvoj vzhledem na individuální a vývojové možnosti, za kultivaci dětské osobnosti. Zkrátka učitel je odpovědný za dosažené výsledky učení v širším smyslu slova. Toto pojetí předpokládá, že učitel bude schopen analyzovat svou činnost, prezentovat a eventuálně fundovaně odůvodňovat své pedagogické rozhodování, kvalitně komunikovat s ostatními. (Spilková a kol., 2004, s. 24)

Lukášová (2002, 2003) spatřuje profesionalitu učitele rovněž v rámci „professional knowledge“, jako východiska pro jeho jednání – rozhodovacích procesů, akce i její reflexe. Učitel jako expert v oboru didaktiky je schopen propojit teorii a praxi prostřednictvím teoretické reflexe nabytých praktických zkušeností. Dále dokáže zvědomovat, racionalizovat a v konečné fázi i verbalizovat intuitivní či skryté důvody

svého rozhodování a jednání, to vše s oporou o vlastní porozumění souvislostem a obecnějším zákonitostem. (Spilková a kol., 2004, s. 24)

V souvislosti s Rámcem profesních kvalit učitele se postupně vyvinul také model vymezující základní fáze profesního rozvoje učitele. Jedná se o tzv. obecný etapový/gradační model rozvoje bratří Dreyfusů (1986), jenž pro záměry učitelství na základě závěrů Fulerové i dalších výzkumů zaměřených na učitele začátečníky i pokročilé rozpracoval Berliner (1995). Jednotlivé etapy profesního rozvoje prezentují učitele jako:

1. začátečníka / novice;
2. pokročilého začátečníka;
3. kompetentního učitele;
4. zkušeného učitele;
5. učitele – experta.

Takto postavené modely byly kritizovány pro nedostatečnou korespondenci se životem učitele jako člověka, jehož profesní cesta se může stát pro své slepé uličky i životní zastávky či odbočky zcela nepředvídatelnou. Přesto se v některých zemích staly východisky pro vypracování standardů v rámci podpory profesního rozvoje a hodnocení kvality práce učitele. (Rámec profesních kvalit učitele, Spilková a kol., 2012, s. 10-11)

## 2. Profesní kompetence učitele

Od tradičních konceptů znalostí a dovedností významných pro vykonávání profese učitele se níže zaměřím na **koncept kompetence**, jemuž bývá některými autory vytýkáno, že ve své podstatě se jedná jen o důsledek podlehnutí tendencím být módní, a že se v zásadě od tradičního konceptu v mnoha ohledech tolik neliší.

Vašutová (2004, s. 92) pojímá vymezení konceptu kompetence „*jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně.*“ Dále uvádí, že kompetence jsou konstruktem, jenž charakterizuje efektivní jednání učitele v rámci jeho činnosti a jeho



pedagogických rolích. Definování této struktury nachází své opodstatnění především v oblastech profesionalizace učitelů, v jejich hodnocení i v profesní identitě.

Pojem kompetence, resp. klíčová kompetence, je v posledním desetiletí v kontextu s kurikulární reformou českého školství, učitelského vzdělávání či s oblastí pedagogického výzkumu, pojmem v odborných kruzích značně užívaným a zároveň poměrně dosti diskutovaným. Významově se totiž dotýká žáků, učitelů i vzdělavatelů učitelů. Podle Janíka (2005, s. 12) tento pojem prošel dlouhodobým vývojem, působí nově, ale užívá se déle jak půl století. Jeho užívání souvisí s přístupem „založeném na výkonu“ (performance-based) či s přístupem „založeném na kompetenci“ (competency-based) soustředících pozornost na určitá, vypozerovatelná kritéria chování jako východiska přípravy budoucích učitelů.

Ve snaze o jeho významové ukotvení vedl mnoho autorů k pokusům o jeho definování. V současnosti se lze jen těžko opřít o jednoznačný, reprezentativní přístup. Proto existují tendence usilující o vytvoření dokumentu, který by jasně stanovil klíčové kompetence učitelského vzdělávání. Slovo kompetence původně pochází z francouzského termínu *compétence*, jímž se označovala schopnost, resp. způsobilost vykonat určitý úkol a užíval se častěji v kontextu odborné přípravy.

## 2.1 Vymezení pojmu

Za účelem prezentace různorodosti teoretických východisek a orientace jednotlivých autorů ve výkladu pojmu kompetence učitele uvádím níže několik definic vyskytujících se v české pedagogické terminologii. Z nich je patrné, že někteří autoři užívají pojmu kompetence v jednotném (Slavík a Siňor, 1993), jiní v množném čísle (Švec, 1999) nebo jej dokonce definují v odlišných termínech, jako jsou např. *profesní kompetence*, *pedagogické kompetence*, *profesionální kompetence*.

Některé z charakteristik zároveň osvětlují, jakým způsobem mohou být kompetence nabývány. Shodují se v tom, že jistě částečně učením a částečně jsou záležitostmi genetických dispozic. Každopádně se dá říct, že pro učitele znamenají něco, bez čeho nemůže v žádném případě efektivně vykonávat své povolání.

Slavík spolu se Siňorem vykládají pojem kompetence takto: „*jedná se o připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti.*“ (Slavík a Siňor, 1993, s. 156)

Pojem kompetence je možno charakterizovat také „*jako údaj o způsobilosti k určité činnosti. Tuto způsobilost je možno definovat jako schopnost provádět činnost na stanovené úrovni.*“ (Průcha, 2005, s. 28)

Švec (1999, s. 27) užívá termín **pedagogické kompetence** a definuje je jako „*souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost a které by měly být utvářeny, kultivovány a popř. i zdokonalovány u studentů učitelství.*“

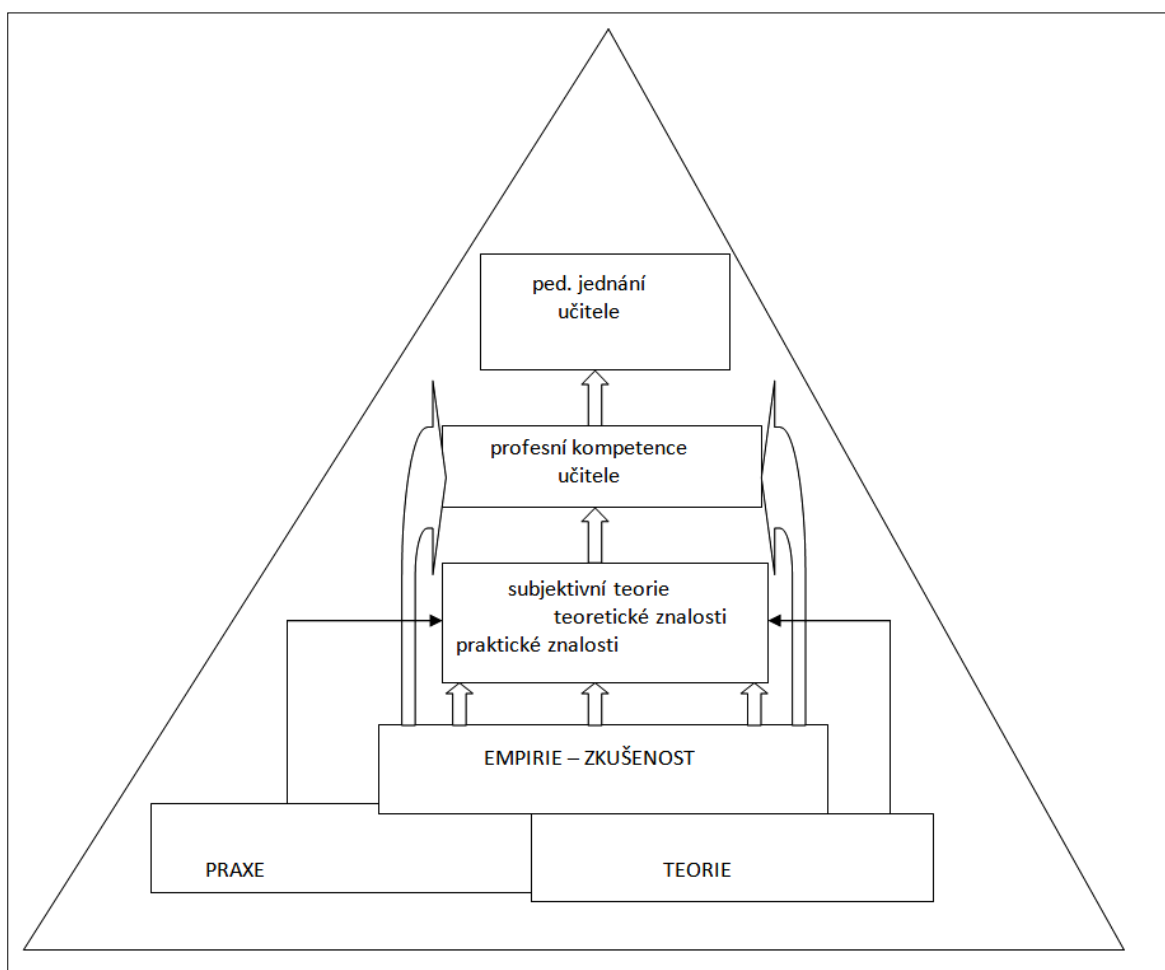
Coolahan (1996, s. 14) pojímá pedagogickou kompetenci podobně, konkrétně „*jako obecnou způsobilost založenou na vědomostech, zkušenostech, hodnotách a schopnostech, které si subjekt vytvořil v důsledku svého vzdělávání.*“

Vašutová (2001) definuje **profesní kompetence** jako „*pojem receptivní, kterým jsou označovány takové profesní kvality učitele, které pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou rozvoje schopné. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti. Základ profesních kompetencí získává učitel v přípravném vzdělávání a dále je rozvíjí v průběhu své profesní dráhy.*“ (Vašutová, 2001, s. 30-31)

Podle Heluse (2001) jsou **kompetence** předpokladem každé učitelské kvalifikace. Vyjadřují stěžejní smysl i cíl profese učitele, jež jí přisuzuje (vtiskuje) charakter povolání jedné z antropologického pohledu základních služeb člověka člověku. (Janík, 2005, s. 13)

Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 103) definují kompetence jako „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.*“

Spilková (2004, s. 25) uvádí: „*Profesní kompetence je chápána jako komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky.*“

**Obr. 1** Strukturální pohled na profesní kompetenci učitele

Zdroj: Janík, 2005, s. 16

Podíváme-li se na výše znázorněné strukturální pojetí profesní kompetence učitele, můžeme hlouběji zauvažovat o vnitřních souvislostech sehrávajících důležitou v jeho aktivním pedagogickém jednání. Z praxe vyplývá, že profesní kompetence jsou implicitní. Učitelé mnohdy nedokážou pojmenovat a vyjádřit jejich obsah a smysl. K jejich pozorování a vyhodnocení může dojít pouze až při učitelské projev. Vyhodnocením, založeném na pozorování jednání daného učitele, získáváme poznatky o míře použití a uplatnění jednotlivých dílčích profesních kompetencí ve výuce. (Janík, 2004, s. 16)

### 2.1.1 Problémy s užíváním pojmu

Z výše uvedených definic je zřejmé, že ve spojení s pojmem **kompetence** existuje a paralelně se užívá více termínů jako např. *pedagogické kompetence*, *profesní kompetence*, *kompetence pro učitele*, *profesionální kompetence*..., přičemž zůstává otázkou, zda tyto termíny jsou synonymy či nikoliv.

Pojem kompetence je chápán široce, může tak zahrnovat další, jemu podřazené pojmy ve vzájemných vztazích. Janík (2005, s. 14) poukazuje také na to, že jak z definic Švece, Vašutové a Spilkové vyplývá, autoři nenašly společnou shodu ani v tom, jaké složky kompetenci učitele utvářejí.

Značnou nadužívanost vedoucí k nepřesnosti pojmu kompetence v současné diskusi dokládá i existence nepřeborného počtu různých kompetencí lišících se obsahem i rozsahem a jejich konceptualizace.

Ke snadnější pojmové orientaci nepřispívá rovněž ani rozdílnost v přístupech mnoha autorů, kteří nazírají na kompetenci z různých úhlů expertních pohledů. Profesní kompetence experti nejen definují, ale dále je pak strukturují, klasifikují a popisují. Tím se stává problematika této profese v tomto kontextu o to více složitá. (Vašutová, 2004, s. 90-91)

Nepřesnosti pojmu kompetence přináší jazyková nejednoznačnost. Možnými synonymy pojmu kompetence mohou být např. schopnost, dovednost, způsobilost, oprávnění, zdatnost, jež ve svém smyslu slova znamenají vybavenost či připravenost učitele pro jeho profesi. Ovšem zároveň tato synonymita mnohoznačnosti významově podobných pojmů s sebou přináší jistou zmatečnost v problematice konstruktů kompetencí učitele, potažmo problematice jeho profesionality. Termín kompetence učitele je teoretickým modelem hledáním podstaty dobrého učitele. Dle Janíka (2005, s. 14) je pojem kompetence užíván ve snaze tuto podstatu pojmenovat, uchopit, operacionalizovat a třeba i hodnotit. Podstatu nacházíme a také vyjadřujeme častěji v nějakém souhrnu či souboru kvalit (tedy v plurálu) než v jediné kvalitě (tedy v singuláru). A to vede ke vzniku mnohdy dlouhých seznamů kompetencí jako požadavků na učitele, v některých konceptualizacích dokonce sestavených izolovaně bez snahy o hledání vzájemných strukturálních vztahů.

Lze tak zaznamenat řadu přístupů se snahou odlišit jednotlivé druhy kompetencí vzhledem k dané věkové kategorii a celospolečenským proměnám

Např. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (2005, s. 18) objasňuje pojem kompetence vymezením jednotlivých druhů kompetencí - komunikace v mateřském a cizím jazyce, matematická gramotnost, dovednost v oblasti informačních technologií, schopnost učit se, interpersonální a občanské dovednosti, kulturní povědomí.

Janík v tomto kontextu spatřuje spíše smysl v řešení otázky, v čem spočívá samotné jádro kompetence učitele? Odpovědi by mohly být ve snahách o hledání tzv. jádrových či klíčových kompetencí učitele. (Janík, 2005, s. 15) Zatím se u nás podle Průchy tyto otázky nekladou, přestože jsou zásadní. Je snadnější vznášet nároky a požadavky směrem k učitelům, leč o to složitější a obtížnější je prokazovat, že to může fungovat či funguje s úspěchem.

### **2.1.2 Vztah mezi profesními kompetencemi učitele a kompetencemi žákovskými**

S pedagogickým pojmem *klíčové kompetence* se setkáváme i mimo přímou souvislost s odborným vzděláváním učitelů. Nalézáme jej také v příslušných kurikulárních dokumentech. Zachází s ním dokument RVP PV. Zde je významově spjat především s rozvojem dětí a to ve smyslu újeji definovaných cílů. Kompetence a cíle často v praxi bývají kladeny vedle sebe.

Rámcový vzdělávací program označuje klíčové kompetence jako "*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.*" (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 11)

Zdánlivě odlišný význam obou pedagogických pojmů spolu nepřímo souvisí. Učitel prostřednictvím vlastních klíčových kompetencí nikoli pouze ve smyslu jeho získaných odborných znalostí, ale jejich efektivní aplikaci v rámci profesního života, vede žáka k nabývání kompetencí stanovených v RVP PV. Navíc ideální obraz absolventa předurčuje také kompetence, kterými musí být vybaven učitel, aby tohoto obrazu absolventa mohl dosahovat.

Z hlediska významu profesních kvalit učitele se Vašutová zamýšlí nad otázkou, zda je skutečně možné učitele kompetenčně nahradit jakýmkoliv člověkem, jenž by dosahoval obdobných osobnostních i znalostních kvalit. Stejně tak jako učitel může přece se zřetelem na věk a zkušenosti žáků zvládat psychodidaktickou transformaci učiva. Rovněž může působit zejména na první dojem zaujatě svou profesí i samotnými žáky. Jeho osobní zodpovědnost je v takových případech pravděpodobně vysoká, ovšem oproti profesní zodpovědnosti, jež zcela chybí. *„Profesní zodpovědnost je založena na odborných znalostech a dovednostech, které zahrnují expertní diagnostikování situací a subjektů, procesy rozhodování a intervence se znalostí kauzality, interpersonální strategie, sebereflexi na odborné bázi postaveného vyučovacího jednání.“* (Vašutová, 2004, s. 23) To jistě není málo. Nabízí se tak další otázky k zamyšlení. Je reálné, aby si požadované kompetence budoucí učitel skutečně osvojil? Opravdu je dnešní učitel takovým expertem?

## 2.2 Rámec kompetencí

**Rámec profesních kompetencí** je sestaven na základě analýzy učitelových rolí a definuje klíčové odpovědnosti v procesu vyučování a učení. Hlavní akcent je přitom kladen na hodnotovou rovinu a etickou zodpovědnost pramenící z profesních hodnot, za jejichž uplatňování ve vyučování je učitel odpovědný. Tato etická zodpovědnost učitele je některými ceněna více (Vonk, Peeters, 1992) než pouhá realizace konkrétních dovedností. (Spilková a kol., 2004, s. 26)

Vymezeno je 6 hlavních linií, tzv. oblastí odpovědnosti:

1. *„Znalosti a porozumění (předmětové znalosti, znalost kurikula, znalosti vývojových zákonitostí a procesů učení, znalost výchovného systému, učitelských rolí apod.).*
2. *Plánování a projektování celku i dílčích činností.*
3. *Vyučovací strategie a metody zprostředkování učiva takovým způsobem, který umožní smysluplné učení. Zde jsou důležité dvě podmínky – aby učitel sám dobře rozuměl učivu a aby měl dobrou představu o kognitivních schopnostech a konkrétních učebních procesech dětí. Důraz je zde kladen na komunikativní kompetenci.*

4. *Třídní management (řízení a organizování vyučovacích situací, vytváření příznivého edukačního klima ve třídě, garance řádu, pravidel školní práce a kvalitní komunikace).*

5. *Hodnocení žákovy učební aktivity, výsledků a celkového pokroku v učení a osobnostním rozvoji.*

6. *Další profesionální rozvoj učitele, reflexe vlastní práce a sebeutváření.*“ (Spilková podle Walterová, 2001, s. 89-95; Spilková a kol., 2004, s. 26)

J. Vašutová (2004) vytvořila **model kompetencí** vyplývající z opory o tzv. Delorsův koncept čtyř pilířů vzdělávání.

Vzdělávací cíl:

- učit se poznávat;
- učit se jednat;
- učit se žít s ostatními;
- učit se být.

Dále tyto deklarované cíle na základě prognózy vzdělávání usouvztažnila s funkcemi školy.

*„Cíle vzdělávání = funkce školy*

*1. učit se poznávat = kvalifikační;*

*2. učit se žít s ostatními = socializační;*

*3. učit se jednat = integrační;*

*4. učit se být = personalizační.*“ (Vašutová, 2004, s. 102)

J. Vašutová cíleně pro učitelky MŠ vytvořila systém kompetencí. Jednotlivé oblasti kompetencí analyzovala tak, aby bylo zjevné, které znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti by měl učitel ovládat.

Další konstrukce rámců profesních kompetencí jsou podle Vašutové (2004, s. 92) postaveny na základě struktury studijních programů učitelství nebo spjatý s proměnou rolí učitele (Spilková 2003), s pojetím pedagogické činnosti jako řízení (Nezvalová 2003), s proměnou školy a pojetím žáka (Helus, 2001), s autoritou učitele (Kasíková), s utvářením dovedností studentů učitelství. (Švec 1998, 2000, 2002)

### 2.2.1 Pedagogické znalosti

Významu pojmu **znalost** lze, jak se píše v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová a Mareš 2002, s. 312-313) rozumět v širším i užším slova smyslu. V užším didaktickém smyslu je vykládán jako určitá vědomost. Zatímco v širším kontextu znalosti zahrnují nejen poznatky, ale rovněž i dovednosti a schopnosti k vykonávání určitých činností.

Tato dvojakost výkladu se dle Janíka (2005, s. 25) paralelně promítá ve snaze o vymezení termínu pedagogické znalosti. Buď jsou pojímány v užším smyslu jako vědomosti (tj. osvojené pojmy, fakta, teorie týkající se edukace) nebo v širším, a to jako struktury zastřešující nejen vědomosti, ale i dovednosti, zkušenosti a postoje.

Problematika **pedagogických znalostí učitele** je dle Janíka (2005, s. 24) v současnosti široce rozpracovaná, svědčí o tom bohatý výčet prací, jimiž odborná pedagogická literatura prozatím disponuje. Vznikají od 80. let 20. století v souladu se studii myšlenkových procesů učitelů a snahou o jejich zkoumání, které se potvrzují jako užitečné. Významným počinem je patrně nejčastěji citovaná práce C. M. Clarka a P. L. Petersona „Teachers' thought processes“ (Učitelovy myšlenkové procesy).

Vymezení pojmu *pedagogická znalost učitele* je závislé na daném kontextu jeho užívání v odborné literatuře ve vztahu k učiteli. Lze jej totiž vysvětlit buď jako pedagogické znalosti (pedagogical knowledge) anebo znalosti učitele (teacher's knowledge).

Autoři různých teoretických přístupů operují s těmito pojmy různě, a tak se těmito pojmy dostává rozdílných obsahů i rozsahů.

Častěji se dle Syslové pojmu pedagogické znalosti užívá ve spojení s vysokoškolskou přípravou učitele. V tomto kontextu je mu rozuměno poměrně širěji. V tomto smyslu je pojímán jako jedna z důležitých součástí profesních kompetencí učitele, jež v sobě zahrnuje i praktickou stránku poznání. Tyto znalosti si studenti potažmo budoucí učitelé utvářejí prostřednictvím jednání v pedagogických situacích. Důležitými předpoklady jejich osvojení je teoretický základ znalosti, ale a to především – schopnost reflexe pedagogických zkušeností.



*„Někteří autoři (Spilková, 2004; Švec, 1998) považují sebereflektivní dovednosti za **metakompetenci**, která rozvíjí a umožňuje hodnocení také ostatních kompetencí.“* (Syslová, 2013)

Dle Švece (1999, s. 27) pedagogické znalosti (vědomosti) spolu s dovednostmi a zkušenostmi tvoří jádro profesní kompetence učitele.

L. S. Shulman (1986) přispívá k inovaci pojetí profese učitele, především z hlediska jejího vzdělávání. V rámci projektu „The Knowledge Growth in Profession“ řeší otázky, co se člověk učí, když se učí vyučovat. Dotýká se tak významným způsobem znalostí vázaných na obsah vyučování. Ve své práci představuje celkem sedm kategorií poznatkové báze učitelství (knowledge base for teaching), tři jsou vázány přímo na znalosti obsahu (content knowledge) a tím tvoří její podstatu. Jedná se o:

**Znalosti vědních a jiných obsahů** (subject matter content knowledge) Zahrnují množství a strukturu znalostí „v hlavě“ učitele. Upozorňuje však na to, že významným aspektem profesionality učitele není jen znalost faktů a pojmů daného oboru, ale zejména porozumění příčinám a důvodům nabývání těchto obsahů;

**Didaktické znalosti obsahu** (pedagogical content knowledge) Odklání se od znalostí obsahu směrem ke znalostem pro vyučování. Konkrétně se orientují na znalosti metod reprezentace učiva, úzce souvisí se znalostmi otázek učení ve smyslu znalosti jeho zákonitostí (faktory, které jej usnadňují či naopak problematizují);

**Znalosti kurikula** (curriculum knowledge) Do této kategorie řadí znalosti instrumentů, jejichž prostřednictvím se daří kurikulum realizovat. (Janík 2005, s. 39-40)

Zbýlé čtyři kategorie dle Shulmana zahrnují:

- **obecné pedagogické znalosti;**
- **znalosti o žákovi a jeho charakteristikách;**
- **znalosti o kontextech vzdělávání;**
- **znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání.**

Do struktury poznatkové báze učitelství tedy Shulman zahrnuje škálu vědomostí, dovedností, zkušeností, postojů i hodnot.

Výzkumné cesty L. S. Shulmana se ubíraly zejména směrem případových studií. Zaměřovaly se na nastupující učitele a učitele experty, přičemž jejich těžiště bylo soustředěno *do portrétů expertního jednání učitele, do portrétů dobré praxe*. Příkladem je konkrétní studie z roku 1987, která skrze portrétovanou učitelku sleduje, v co ona sama věří, co a jak chápe a co ví, že ji umožňuje vyučovat tak, jak vyučuje. (Janík, 2005, s. 41) Shulmanovy případové studie ukázaly, že didaktické znalosti obsahu jsou specifickým typem znalostí učitele, jejichž průsečík se nachází v implikaci obsahu a didaktiky. Konkrétně se jedná o schopnost učitele transformovat obsah své znalosti obsahu do forem, jež se mu potvrzují jako pedagogicky účinné a přizpůsobivé schopnostem žáků. Prostřednictvím efektivních analogií, ilustrací, názorných příkladů činí obsah pro žáky srozumitelným. (Janík, 2005, s. 43) Nejen poznatky z tohoto výzkumu přivedly Shulmana k názoru, že pokud se učitelství má stát profesí, je potřebné usilovat o rekonceptualizaci založenou na vytvoření poznatkové báze učitelství, jejíž jádro mají tvořit právě didaktické znalosti obsahu. Shulman ovšem zároveň varuje před zúžením pojmu „professional knowledge“ výhradně na znalosti. (Spilková a kol., 2004, s. 24)

## 2.2.2 Perspektivy profesního rozvoje

Je podstatné zamýšlet se nad tím, jaké hodnoty, dovednosti, znalosti, kvality, porozumění jsou důležité pro to, aby učitel byl dobrý a kvalitní. S tímto specializovaným profesním věděním, jež se stává východiskem pro tvorbu kurikula učitelského vzdělávání, nakládá v rámci různých definic a operacionalizace každá země jinak.

V kontextu českého školství by nejprve měla nastat debata o vymezení a obsahu profesní způsobilosti.

Profesní rozvoj je v současnosti z větší míry orientovaný na rozvoj profesních kompetencí vázaných na nové cíle, obsahy, metody, formy, prostředky výuky, aby odpovídaly potřebám transformace, škol, uplatnitelnosti (zaměstnatelnosti) žáků v praxi. Vlastní profesní rozvoj má i funkci profesionalizační ve smyslu etiky profese.

Perspektiva další cesty bude zřejmě spočívat v metodách a formách kontinuálního vzdělávání, které podněcují učitele k sebereflexi, uvědomění si vlastní strategie vyučování, k individualizaci výuky, vzájemné výměně zkušeností, k jejich systematizaci, ke konstruování cest vedoucích k porozumění sám sobě, žákům a kolegům navzájem.

## 2.3 Klíčové kompetence

Protože se klíčové kompetence ve svém působení navzájem neustále prolínají, musejí být proto pojímány komplexně jako součást celého procesu vzdělávání a dalšího školení.

Proces učení je záležitostí celoživotní, ovládnout klíčové kompetence „jednou pro vždy“ tedy nelze. Především to platí u kompetencí sociálních či kompetencí v oblasti metod apod.

Klíčové kompetence nás pobízí k dalšímu seberozvoji v rámci celoživotního učení, k neustálým proměnám vzhledem k potenciálu dalšího rozvoje jednotlivce i celé společnosti. Nabývání kompetence k jednání je tedy procesem trvalým, celoživotním. „Zvládnutím relativně dlouhodobě platných obsahů získávají ti, kdo se vzdělávají, základní výzbroj pro samostatné, zodpovědné kooperativní učení a práci...“ (Belz, Siegrist, 2001, s. 33)

### 2.3.1 Identifikace klíčových kompetencí

Povolání jako svět jednání přímo vyžaduje po člověku schopnost myslet a řešit problémy. **Kognitivní přístup** se dotazuje na to, jaké myšlenkové výkony musí člověk vykazovat, pokud chce být produktivně činný. Kognice se tak spolu s pracovní činností stává skutečnou odbornou schopností, a to v souvislosti s kompetencemi v rámci metod a se sociálními kompetencemi, které se uplatňují v menších skupinách, nebo ve vztahu k organizacím. Tím se dotýká jak politického, tak kulturního i rodinného dění.

Konkrétně kognicí označujeme schopnost pojmenovat určité fenomény a jevy, uspořádat je dle určitých kritérií, orientovat se v jejich vzájemných vztazích, mít povědomí o zákonitostech jejich výskytu. Lidské jednání optikou toho přístupu spočívá v pochopení - úsudku - závěru - schopnosti řešit problémy - schopnosti kritizovat – v reflexivitě.

Významnými předpoklady člověka k jednání tedy jsou:

- disponovat znalostí pojmů, která mu umožní mít obecný přehled o dané věci či konkrétním případě;

- umět řadit konkrétní okolnosti jednání dle vztahů pod obecné a obecné přiřazovat pod konkrétní;
- dokázat vysledovat vztahy a souvislosti mezi jevy (příčiny a následky), mít schopnost hypoteticky vyvodit vhodnost způsobů jednání v rámci realizace vytyčených cílů.

S přehledem klíčových kompetencí založeným na tomto kognitivně-teoretickém pojetí směřovaném k jednání se autorsky představuje **Mertens** (1974). Záměrně označuje kompetence jako klíčové, jelikož napomáhají vyrovnat se s realitou, a proto také zvládat nároky flexibilního světa práce.

V předloženém výčtu klíčových kompetencí uvádí tyto:

- *„**Základní kompetence:** Základní myšlenkové operace jako předpoklad kognitivního zvládnutí nejrůznějších situací a požadavků.*
- ***Horizontální kompetence:** Získávat informace porozumět jim, zpracovávat je a chápat jejich specifickou.*
- ***Rozšiřující prvky:** Základní vědomosti v rovině fundamentálních kulturních technik (početní operace) a znalostí důležitých pro určité povolání (technika měření, ochrana práce, zacházení s náradím).*
- ***Dobové faktory:** Doplnovat mezery ve znalostech vzhledem k novým poznatkům (moderní dějiny a literatura, počítání s množinami a ústava).“ (Belz, Siegrist, 2001, s. 27- 28)*

Podstatu dalšího přístupu tvoří **analýza činností**. V profesním světě přirozeně dochází k řadě změn, což vyžaduje modifikace profesně specifického jednání v podobě oživení, obohacení či dokonce nahrazení zcela novými prvky. Zvládnutí tohoto flexibilního procesu si ovšem žádá jiné schopnosti – a to klíčové kompetence představující v těchto změnách trvalou hodnotu. Žádoucí změnou plynoucí z rámcového způsobu zadávání práce, jež zasáhla do vývoje struktury profesního jednání a získávání profesních schopností, je přechod od práce dle instrukcí směrem k samostatnosti.

Od jednotlivců jsou vyžadovány schopnosti, které se dají souhrnně nazvat jako *týmová kompetence*. Tyto schopnosti zahrnují empatii, upřímnost, schopnost kompromisu, ochota vést apod.

Do pracovních procesů jedince zasahují čím dál častěji systémy v podobě komplexních organizací s určitým stylem komunikace, specifickými cíli nebo právní prostředí vyžadující dodatečné schopnosti, jako je jednání na grémiích, analýza eventuálních důsledků práce také v kontextu jejich vlivu na okolní systémy. Tato schopnost bývá označována jako *systémová kompetence*.

Schopnost hodnotit kriticky vlastní výkon podle dosažených výsledků je další klíčovou kompetencí označovanou jako *reflexivita*. Pomáhá v uvědomování si vlastních motivů a měřítek hodnot a porozumět subjektivním ustáleným způsobům reakcí a rutin. Reflexivita zde není chápána jako prostředek ke zrušení např. vedení či uspořádání podniku, ale o možnost připustit alternativu z jiné perspektivy. Tento pohled má zásadní význam pro opatření k dalšímu vzdělávání. (Belz, Siegrist, 2001, s. 29)

Posledním přístupem je **přístup zaměřený na společnost**. Známí autoři kriticky hodnotí přístupy orientované na činnost pro jejich pojetí v mnoha podnikových vzdělávacích konceptech, které slouží k přizpůsobení se vnitropodnikovým systémům.

Pedagogika pojímá evaluaci v obecném smyslu jako zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, efektivnost vzdělávací soustavy, dále hodnocení vzdělávacích procesů, projektů, výsledků, učebních textů aj. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 61, 155).

Profesní kompetence je důležité dané nejen identifikovat, ale za účelem jejich rozvoje také evaluovat. Má-li být evaluace profesních kompetencí efektivní, měla by se orientovat především na strukturaci procesu svého vlastního učení a vytěžit z něj zkušenost. Tento způsob evaluace umožňuje propojení již dříve získaných poznatků s novými. Také vede k uvědomění si vlastních nedostatků v učení a tím možnost tento proces efektivně korigovat.

Konkrétní způsob evaluace profesních kompetencí nabízí Belz, Siegrist (2001, s. 145). Jedná se o dotazník, v němž lze individuálně kriticky sebehodnotit vlastní schopnosti z hlediska komunikace, kooperace, řešení problémů, kreativity, samostatnosti, výkonosti, zodpovědnosti, schopnosti přemýšlet, schopnosti učit se, schopnosti zdůvodňovat a schopnosti hodnotit. Vzniklým diagramem se účastník získá přehled o rozdělení vlastních schopností.

### 2.3.2 Prostředky rozvoje klíčových kompetencí

Klíčové kompetence jsou dále utvářeny a rozvíjeny prostřednictvím vlastní praxe, ale jistě také reflexí a sebereflexí vzdělávací reality i dalšími podpůrnými aktivitami.

Reflexi pojímá J. Dewey (1993) jako zpětný pohled napomáhající „promyšlení problému“. Jejím hlavním smyslem je snaha porozumět vlastním praktickým i teoretickým výkonům. Přičemž při tomto rozvažování v zásadě není žádoucí uplatňovat výhradně racionální způsob myšlení. Naopak. Dewey chápe reflexi jako celostní proces, v němž zastává při řešení problému důležitou roli jak racionalita a logika, tak také intuice, emoce a nadšení. (Janík, 2005, s. 123)

Učitelé tak mohou prostřednictvím reflexivní praxe, v níž zaujímají roli výzkumníků vybraných pedagogických situací, rozvíjet svou osobnost a kompetence učitele.

Z pohledu Švece (1999) a Nezvalové (1994) nabývá reflexe daleko širšího významu zejména v přesahu hodnotícího náhledu na pedagogické situace jen sebe samého. Důležité pro reflexi je zamýšlení subjektu nad pedagogickými situacemi, jenž pozoruje a také to, jak na něj pohlíží ostatní. K rozvoji profesních kompetencí tedy přispívají informace, jež učitel získává o své práci cíleně a systematicky nejen v rámci své sebereflexe, a také zpětný pohled od vedení, kolegů či žáků. Důležitý význam pro takto pojímanou reflexi má hospitace s reflexí.

O ukotvení myšlenky reflexe v praxi vzdělávání učitele se zasloužil především A. D. Schön předložením koncepce *reflexivní praxe* (1983, 1987).

V souvislosti s pojmem reflexe se objevuje pojem sebereflexe. Přitom je třeba rozlišit, zda se jedná o sebereflexi neuvědomělou, čili spontánní. Ta se v učitelské profesi vyskytuje zcela přirozeně. V druhém případě může být záměrná, realizována systematicky a cíleně. Jejím prostřednictvím si učitel zcela uvědomuje vlastní pedagogickou činnost a důkladně ji poznává, aby mohl hledat a nacházet způsoby její inovace. Napomáhá tedy učiteli k sebepoznání, k uvědomění si požadavků, jenž jsou na něj kladeny a také to, do jaké míry je plní. Zabraňuje mu v podlehnutí pracovní

stereotypnosti. Učí se předvídat pravděpodobné důsledky. Vede učitele k neformálnímu i systematickému sebevzdělávání a podporuje jeho profesní růst.

Záměrná sebereflexe je v současnosti chápána jako jeden z pilířů postupné proměny v přístupu učitele ke vzdělávání v mateřských školách a jako cesta, která mu pomůže vnést kvalitu do jeho práce jako trvalý jev. (Syslová, 2013, s. 47)

Proces sebereflexe s děje ve čtyřech fázích, podkladem pro toto tvrzení se stala také již zmíněná Schőnova koncepce (1987).

*„První fáze – startovací: vychází ze zájmu učitele či jeho motivace k reflexi vlastní práce.*

*Druhá fáze – shromažďovací: zaměření na detaily své práce, posouzení její efektivity.*

*Třetí fáze – interpretační: v této fázi jde o vyvození závěrů ze zjištěných informací.*

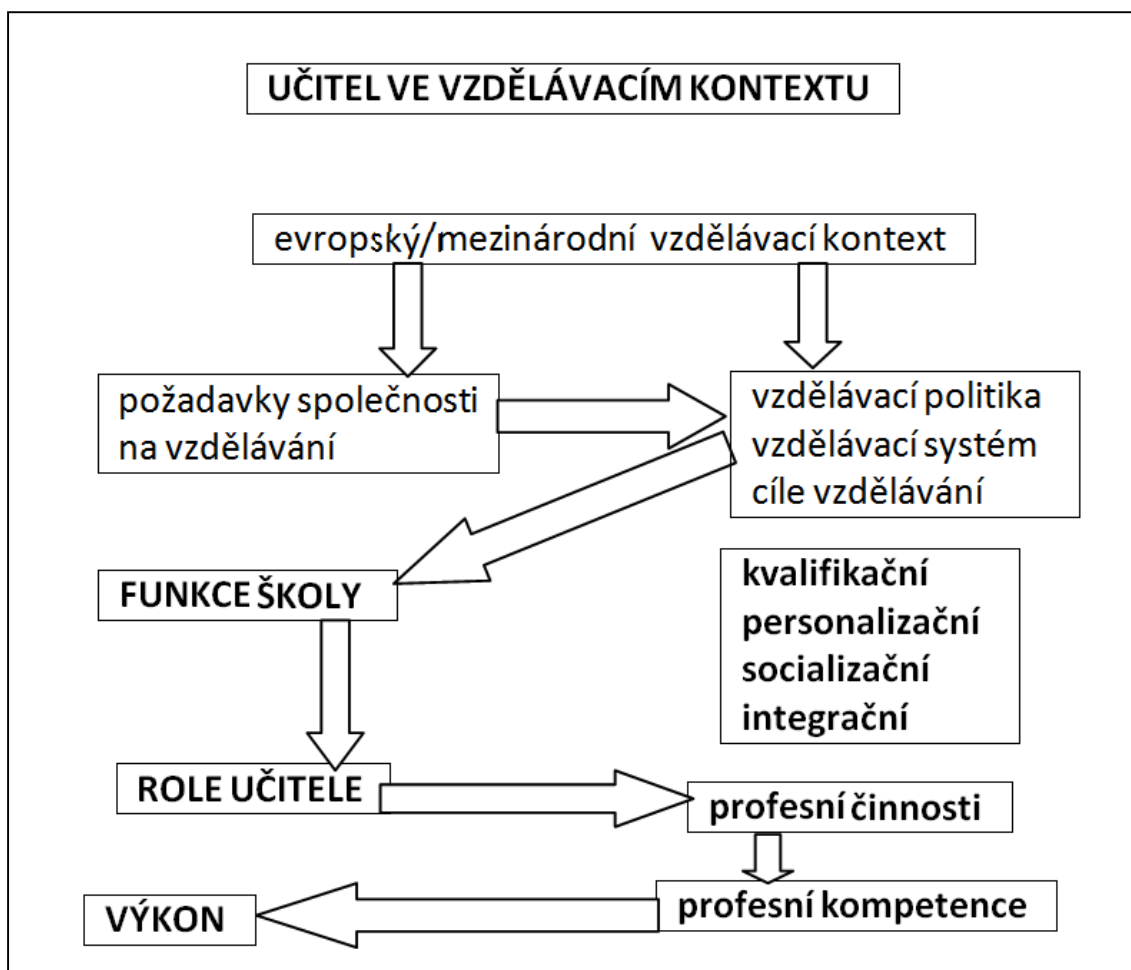
*Čtvrtá fáze – projektovací: plánování další pedagogické činnosti na základě výsledků sebereflexe.“ (Syslová, 2013, s. 47)*

Švec (1999, s. 78) vystihl charakteristické rysy takových učitelů, kteří dobrými reflektivními praktikami disponují. Jsou podle něj spontánní, zvědaví, snadněji se adaptující na nově vzniklé situace, otevření vůči změnám. Usilují o porozumění ostatním lidem, spíše než o hledání technických řešení problémů. Vlastní hodnoty vnímají v kontextu hodnot druhých.

## **2.4 Kvality učitele, standardy**

Učitelské profesní standardy lze využít dvojím způsobem. Buďto jako nástroj kontroly anebo jako podporu práce učitelů. Na pojetí jeho ukotvení mají jistě vliv okolnosti jejich vzniku, způsob jejich zapojení do systému profesního rozvoje i přijetí samotnými představiteli profese.

Obr. 2 Učitel ve vzdělávacím kontextu



Zdroj: Vašutová, 2004, s. 101

Ke vzbuzení zájmu o problematiku způsobilosti a kvalifikace učitelů přispívá v roce 2000 požadavek Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR a poté i nové dokumenty vzdělávací politiky (*Bílá kniha*, 2001, *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně-vzdělávací soustavy ČR*, 2005). Také se v souvislosti s tím připravují zákony směřující ke standardizaci učitelské profese.

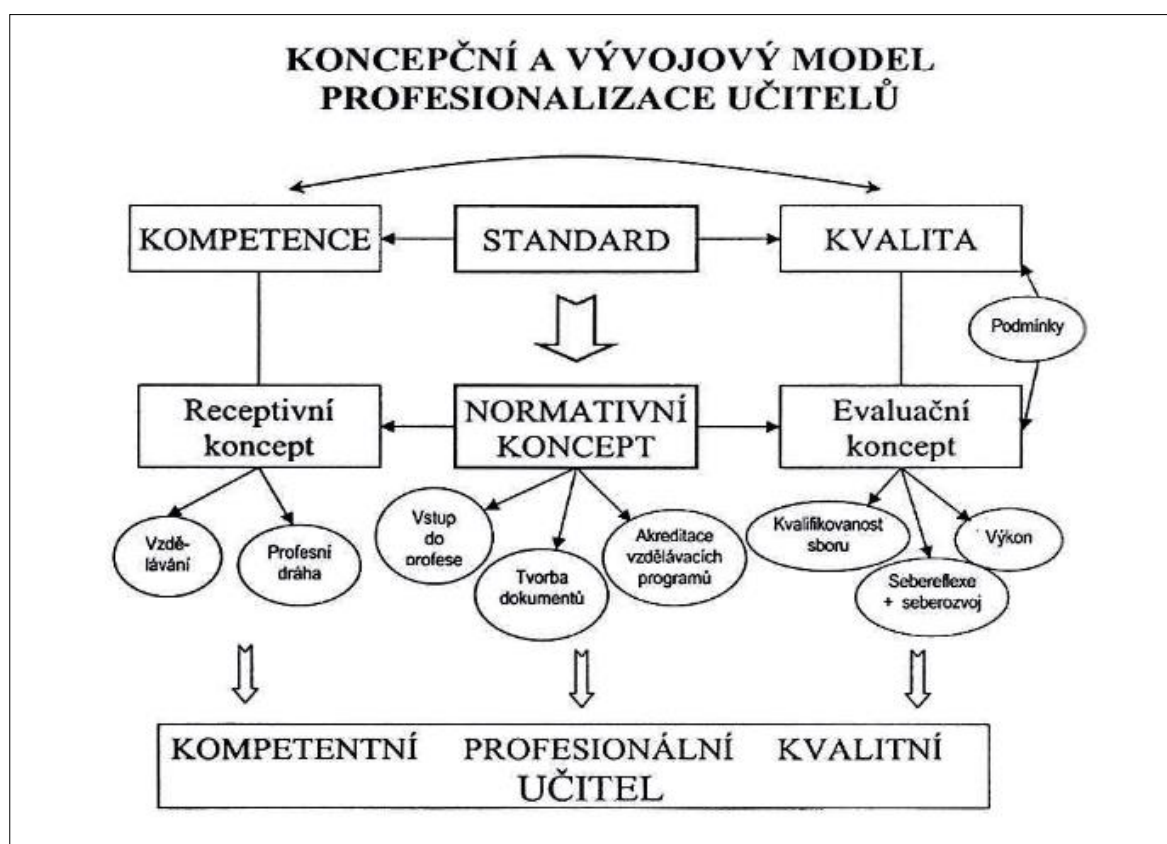
Ve snahách o řešení otázky kvalifikace učitele vyvstávají i další otázky. Je zapotřebí se ptát, jakým způsobem definovat klíčové koncepty, pokud mají přispívat k profesionalizaci učitelů a ke zkvalitnění profesního výkonu v reálných podmínkách škol. Protože samo uvažování v rovině učitelských kompetencí a standardů je relativně nové, řeší se tyto tematické okruhy prozatím na úrovni teoretických návrhů a tendencemi o uplatňování jiných přístupů. Na základě analyticko-syntetické a komparativní



výzkumné práce je formulován koncepční a vývojový model profesionalizace na bázi triády vzájemně propojených konceptů – *profesní kompetence* – *profesní standard* – *kvalita*. (Vašutová, 2004, s. 99) Promítá se v něm provázanost těchto komponent a využitelnost pro praxi.

### Obr. 3 Koncepční a vývojový model profesionalizace učitelů

(Vašutová in Walterová, 2001, s. 26)



Standard (Vašutová, 2004, s. 105) určuje, co by měl učitel znát, ovládat, čím by měl disponovat, aby byl oprávněn kvalifikovaně vykonávat svoji profesi. „*Standard je konkretizací požadovaných kvalit učitele v pojmech kompetencí a variantách jejich prokazatelnosti.*“ (Vašutová, 2004, s. 100)

V tomto pojetí profesní standard znamená vymezení základních požadavků na kvalitu práce učitele jako podkladu pro hodnocení jeho kvality práce. Odkazuje tak

učitele k odvození kvality vlastního profesního výkonu a v rámci jeho sebehodnocení mu napomáhá zlepšovat se tam, kde je potřeba. Vychází z požadavků, že „*učitel musí být především vysoce kvalifikovaný odborník a reflektivní praktik, jehož profese je založena na interdisciplinaritě teoretických a praktických znalostí, expertnosti v řešení výchovných a vzdělávacích situací, profesní flexibilitě, na etických a osobnostních kvalitách.*“ Tento výčet nároků by měl být zahrnut v profesní a kvalifikační charakteristice a dále uplatňován jak v kvalitě výkonu, tak i v různých výstupech procesu profesionalizace. (Vašutová, 2004, s. 99-100)

Lze jej koncipovat různě. Základním předpokladem jeho smysluplnosti a užitelnosti pro praxi musí být celostní pojetí učitelské profese a v souvislosti s ní postihnutí především těch profesních kompetencí učitele, jež mají v učitelské profesi integrující a zásadní význam. K názorovým rozporům v navrhovaných koncepcích profesních standardů dochází v rozdílném chápání jeho závaznosti. Vašutová (2001) se zasazuje o to, aby měl profesní standard normativní charakter. Švecová je v tomto ohledu ambivalentnější. (Učitel? 108). Závazné v jejím návrhu mají být pro fakulty podílející se na přípravném vzdělávání učitelů požadované profesní kompetence nikoliv však už jejich způsob naplňování, protože možnosti jejich nabývání mohou být voleny velmi rozličně.

Opačně se k přijetí závaznosti učitelského standardu staví dokument Bílá kniha, navrhuje, aby byl přijat za povinný a to „*přijetím legislativního opatření, předepisujícího standard učitelské kvalifikace, který bude kritériem pro akreditaci studijních programů a oborů navržených fakultami*“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha, 2001, s. 43).

Profesní standard v českém vzdělávacím kontextu stále chybí. MŠMT se sice již několikrát pokusilo o tvorbu takových standardů, které by rezonovaly s obecně sdílenou představou o kvalitní pedagogické práci učitele, ale zatím neúspěšně. Oporu u pedagogické veřejnosti totiž nenašly.

V současnosti je aktuální realizovaný projekt *Kariéra*, jenž je financován z prostředků ESF. Navrhuje standard učitele spolu s kariérním řádem, jenž popisuje kvalitu a rozsah práce učitele ve čtyřech kariérních stupních. Vstoupit v platnost by měl v roce 2016. Z diskuse Kulatý stůl SKAV a EDUin, jež proběhla 21. 5. 2015, vyplynulo, že jeho slabinou může být právě implementace kariérního řádu. Z něj totiž vyplývá, že

všichni učitelé, učící delší dobu než je stanovené adaptační období, se automaticky stávají „seniorními“, a tedy automaticky postoupivšími do druhé kategorie standardu.

Dosud tedy nebyla na národní úrovni stanovena objektivní evaluační kritéria pro učitele. Pro oporu v rámci jeho hodnocení, a to jak v individuální tak i školské platformě, je možné využít také tyto standardy nevládních organizací *Kompetentní učitel 21. století*: *Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA Step by step* a *Standardy učitele RWCT*, společnosti Kritické myšlení.

Absence sdíleného porozumění ztěžuje práci nejen samotným učitelům, leckdy fakticky obhajujícím vlastní postupy, tak také jejich zaměstnavatelům postrádajícím kvalitativní vymezení profesních způsobilostí učitele i jako kritérií ve vztahu k jeho odměňování, tak i ČŠI. I vzdělavatelé učitelů poukazují na přetrvávající absenci navržení kurikula přípravného vzdělávání vycházejícího z potřeb školní reality. Potvrzuje se, že je nezbytné vytvoření logicky propojené struktury prvků a strategií pro stanovení kvalifikačních předpokladů výkonu profese učitele s ohledem na charakterizované tendenční změny ve vzdělávání. V jeho návrhu jsou tím pádem zvažovány disciplíny a předměty studia, které směřují k získání patřičných kompetencí.

Na základě reflexe současných vzdělávacích požadavků a podmínek vzniká formou anticipace nároků na výkon profese učitele **model profesního standardu** učitelů. V řešení je formulováno **sedm oblastí kompetencí**:

- „předmětová/oborová;
- *didaktická a psychodidaktická*;
- *pedagogická*;
- *diagnostická a intervenční*;
- *manažerská a normativní*;
- *profesně a osobnostně kultivující*;
- *ostatní předpoklady.*“ (Vašutová, 2004, s. 105)

Dále jsou pak jednotlivé kompetence upřesňovány v požadovaných znalostech, dovednostech, postojích a zkušenostech. „*Součástí modelu se stala rozvaha o pokrytí kompetencí studijními disciplínami/kurzy a dále návrh prokazatelnosti v podobě variantních cest k dosažení odpovídajícího vzdělání a požadavků na státní závěrečnou*

*zkoušku i specifických požadavků.*“ (Vašutová, 2004, s. 105) Tím dochází k propojení profesního standardu se standardem vzdělávacím.

Takto formulovaný profesní standard vychází z kategorie učitele všeobecných vzdělávacích předmětů základní a střední školy. Pro další kategorie došlo k pozměnění charakteristik některých kompetencí tak, aby vycházely z jejich rolí a činností.

Z české teorie zaměřené na problematiku přípravného a dalšího vzdělávání, jež se nejčastěji ventiluje prostřednictvím nejrůznějších seminářů, zveřejněných odborných prací a konferencí nelze nezaznamenat dlouhodobou shodu na tom, že je žádoucí a potřebné přesné vymezení kompetencí a profesního standardu. Vychází z přesvědčení, že napomáhají k optimalizaci profesní přípravy učitelů a tím ve svých důsledcích vedou až ke zkvalitnění školní edukace. (Průcha, 2002, s. 108)

#### 2.4.1 Koncepční východisko (Bílá kniha)

Tento klíčový dokument vzdělávací politiky – Národní program rozvoje vzdělání, z roku 2001, navrhuje usilovat o vnitřní proměnu školy ve smyslu **vlastního hodnocení školy a jeho legislativního ukotvení**. Návrhy uvedené v Bílé knize z roku 2001 nabývají své závazné podoby až ve školském zákoně z roku 2004 s účinností od 1. ledna 2005 (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů). Tento dokument mimo jiné doporučuje hodnotícím pohledem sledovat dosaženou kvalitu vzdělávacího systému ve škole, ale i mimo ni a to prostřednictvím **systematického hodnocení dosažených výsledků**. To se zaměřuje:

*„a) na cíle, které si škola stanovila v koncepčním záměru rozvoje školy a ve školním vzdělávacím programu, jejich reálnost, stupeň důležitosti,*

*b) na posouzení, jakým způsobem škola cíle plní, s přihlédnutím k dalším cílům uvedeným zejména v rámcovém vzdělávacím programu a odpovídajících právních předpisech,*

*c) na podmínky ke vzdělávání, průběh vzdělávání, podporu žáků ze strany školy, spolupráci s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na*

*vzdělávání a výsledky vzdělávání žáků, dále na řízení školy, kvalitu personální práce, kvalitu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům, včetně návrhů příslušných opatření,*

*d) na účinnost opatření obsažených v předchozím vlastním hodnocení.“ (Chvál, Procházková a Straková, 2015, s. 18)*

Jeho smyslem je vyvážit odpovědnost každé školy za to, jak učí a tím také zajistit efektivitu a kvalitu práce. K tomu je nezbytné vytvořit a dále vycházet z takového evaluačního prostředí, v němž se neopomene žádný z jejích článků a poskytne jim dostatek prostoru pro kritickou sebereflexi. Vlastní vnitřní sebehodnocení školy je v tomto kontextu pojímáno jako více významné, protože probíhá průběžně. Oproti externímu, jež se realizuje i v několikaletých intervalech. Cílem obou typů hodnocení by mělo vést k získání takových informací, které napomohou k optimalizaci práce školy. Nutno podotknout, že dle školského zákona z roku 2004 je zpráva o vlastním hodnocení školy součástí povinné dokumentace školy.

Bílá kniha (2001) požaduje „*vzhledem k potřebě zvládat širší spektrum odborných, speciálně pedagogických i sociálních znalostí a dovedností pedagogů v předškolním vzdělávání zajistit jejich vysokoškolské vzdělávání.*“ (Kotásek, 2001, s. 46) V rámci profesní přípravy učitelek mateřských škol na jejich povolání prosazuje tento dokument formu vzdělávání realizovaného formou vysokoškolského studia. Zatím zejména z příčin nekompatní školské politiky není jasné, zda a případně kdy by měl být tento úmysl zaopatřit budoucím učitelkám mateřských škol vzdělání studiem v rámci bakalářského studia na pedagogických fakultách nebo studiem na vyšších odborných školách s akreditací pro bakalářské studium. (*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*, 2001, s. 46)

#### **2.4.2 Operacionalizace pojmu „professional competencies“ v anglicky mluvícím prostředí**

V terminologii anglicky mluvících zemí se rovněž lze s pojmem profesní kompetence běžně setkat. Termín *key competencies* vznikl z anglofonního prostředí, poté byl nahrazen pojmem *competencies*, jenž byl zprvu suplován pojmem *basic skills*. V dané

terminologii basic skills (základní dovednosti) významově zahrnovaly jen čtenářské a numerické dovednosti (čtenářskou a matematickou gramotnost), postupně se ale obsahově rozšířily v tzv. life nebo survival skills (životně důležité dovednosti). Pro svůj nedostatečný objem pro účel definování tzv. klíčových kompetencí byl ale tento pojem nahrazen pojmem kompetence (competencies) zahrnující soubor vědomostí, dovedností a postojů, jenž se také uplatnil i v prostředí frankofonním (compétence). (Večeřová, 2009, s. 35)

Z anglosaského prostředí pramení také výchozí rozdělení dovedností a schopností na tzv. hard skills a soft skills. Hard skills, (tvrdé znalosti) jsou tzv. nepřenositelné. Nabývají se odborným studiem a praxí. Znamenají vědomostní či znalostní základ nutný k výkonu určité profese. Hard skills se oproti „soft skills“, jež zahrnují schopnosti, jako jsou např. sebepoznání, empatie, kreativita, komunikace, prezentační dovednosti, sebeovládání, relativně méně obtížně měří a hodnotí. V českém výkladu bychom soft skills mohli pokládat za přenositelné, uplatnitelné v různých sférách lidského konání.

Závěry z průzkumů zabývajících se uplatněním klíčových kompetencí z let 2001 a 2002 v jednotlivých zemích EU, tedy Spojeného království Velké Británie a Severního Irska, poukazují mimo jiné na to, do jaké míry jsou dané země schopny konfrontovat oblast kompetencí s národními vzdělávacími cíli i obsahy i na nižších sekundárních stupních. Přes rozrůzněnost přístupů zemí EU se Evropské komisi podařilo stanovit osm základních oblastí klíčových kompetencí a to pro prezenční povinné vzdělávání dětí ve věku 7 až 15 let, a to:

- komunikace v mateřském jazyce;
- komunikace v cizích jazycích;
- informační a komunikační technologie;
- matematická gramotnost a kompetence v oblasti matematiky;
- přírodních a technických věd;
- interpersonální a občanské kompetence;
- osvojení schopnosti učit se;
- všeobecný kulturní rozhled.

Ve funkčním jazyce vzdělávací politiky se často operuje nejen s tímto pojmem, ale také s jeho ekvivalenty. Nejčastěji to jsou pojmy klíčové kompetence (key competences), dále základní kompetence (competencias esenciales) či základní dovednosti (core skills). Významovým průsečíkem těchto termínů je „*schopnost, jež se zakládá na znalostech,*

*zkušenostech, hodnotách a dispozicích, jež jedinec rozvinul během své činné účasti na vzdělávání.“*

Přes významovou neshodu výše osvětlené terminologie se jednotlivé země shodují v samotném jádru těchto pojmů. Jím je především snaha o připravenost k celoživotnímu učení, jež je stěžejním předpokladem budoucího osvědčení absolventů škol v jejich profesi i společenském životě. Výsledkem jsou kurikula zaměřující se především na aplikaci vědomostí a dovedností než na jejich předávání. (Večeřová, 2009)

V kapitole 3.2.3 objasňuji další anglické pojmy - action oriented, value, impact. Pojí se především k akčnímu výzkumu, který jsem původně ve vztahu k vlastní praktikované výuce zamýšlela využít. Akční i evaluační výzkum směřuji ke zlepšení praxe, což je hlavním smyslem realizace této diplomové práce.

### 3. Kompetence učitele MŠ ve výtvarné výchově

Návrhy ukazatelů nejsou zcela vyčerpány, mohou být formulovány další. V modelu jsou současně s ukazateli kvality vyjádřeny možnosti, jak prokázat úroveň kompetencí. Pro míru jejich dosahování je nezbytné definovat si hodnoticí škálu. (Syslová, 2012)

#### 3.1 Kompetence učitele mateřské školy

Cílem tvorby tohoto modelu kompetencí učitele mateřských škol byla především snaha o komparaci s výsledky výzkumného šetření v oblasti sebehodnocení a hodnocení. Lze z něj také vycházet při vytváření vlastních hodnoticích systémů a kritérií v mateřských školách.

**Tab. 1 Model kompetencí učitele mateřské školy**

##### 1. Řízení vzdělávacího procesu

Plánování je cílené s důrazem na rozvoj kompetencí dítěte.

Východiskem plánování je znalost skupiny a situací, ve kterých se děti nacházejí.

Volba metod a obsahu vzdělávání (činností) je v souladu s cíli a složením třídy.

Vzdělávání dětí je individualizováno na základě znalosti dětí a jejich rodinného zázemí tak, aby dosahovaly maxima svých možností.

Dětem jsou nabízeny různé typy činností na základě jejich zájmu, schopností a možností.

Děti jsou podporovány v samostatnosti.



**Ukazatele kvality**

Vzdělávání ve třídě vychází z prožitkového učení (má všechny znaky).

Výrazněji převládá využívání aktivizujících metod.

Děti jsou během dne „ponořené“ jak do spontánních, tak řízených činností.

Oba typy činností „běží“ vedle sebe.

Ze záznamů o dětech je patrné, v čem jsou dobré, v čem mají problémy a jak rozvinuté jsou jejich kompetence.

**Prokazatelné:**

v plánech tematických částí

v pozorování

v záznamech o dětech

**2. Komunikace a organizace vzdělávacího procesu**

Efektivní komunikace s dětmi, rodiči, kolegyněmi.

Vytváření příznivého, otevřeného a bezpečného klimatu.

Tvořivý a konstruktivně kritický postoj k inovacím.

Týmová práce a spolupráce.

Vytváření prostoru pro vzájemnou spolupráci dětí a učení se od sebe navzájem.

Výběr organizačních forem vzhledem k cílům a složení třídy.

Pravidelná a smysluplná setkávání s rodiči.

Pravidelná a promyšleně vedená dokumentace.

**Ukazatele kvality**

Učitelka:

- povzbuzuje děti, aby říkaly své názory;
- klade otevřené otázky a čeká na odpověď;
- povzbuzuje děti, aby se ptaly;
- při hovoru s dítětem snižuje polohu;
- podněcuje děti, aby spolu hovořily;
- konstruktivně připomínkuje a aktivně se účastní rozhovorů na pedagogických radách;
- k udržení kázně využívá pravidla soužití, která byla vytvořena společně s dětmi;
- dává dětem zpětnou vazbu o jejich pokrocích a chování;
- informace o dětech od rodičů a jejich názory přijímá bez kritiky;
- řízené činnosti jsou realizovány především individuálně a skupinově;
- prostředí ve třídě umožňuje dětem vybírat si hry i herní kouty samy (jsou na dosah, odpovídají zájmům dětí, poskytují možnost realizovat se);
- vítá přítomnost rodičů ve třídě a jejich spolupodílení se na plánování rozvoje dítěte;
- poskytuje rodičům odborné informace o pokrocích jejich dětí.

**Prokazatelné:**

v pozorování

v pedagogických radách

ve viditelnosti pravidel soužití

ve třídě

v analýze dokumentů

v záznamech o schůzkách

s rodiči

**3. Sebereflexe a vlastní rozvoj**

Reflexe a následné zdokonalování vzdělávací práce.

Převzetí odpovědnosti za výsledky dětí.

Vytvoření vlastní reálné představy o svých kompetencích, o svých silných a slabých stránkách.

Rozvíjení sebe samé.

**Ukazatele kvality**

Učitelka:

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• pravidelně vyhodnocuje svou práci;</li> <li>• své přístupy k dětem, metody a formy práce upravuje na základě hodnocení;</li> <li>• efektivitu svých postupů si vyhodnocuje různými metodami a nástroji;</li> <li>• využívá vzájemného hodnocení s kolegyněmi;</li> <li>• má svůj plán profesního růstu;</li> <li>• orientuje se v odborné literatuře;</li> <li>• sleduje poznatky a výsledky výzkumu v oblasti pedagogiky a psychologie;</li> <li>• zúčastňuje se dalšího vzdělávání;</li> <li>• ze špatných výsledků vzdělávání neobviňuje děti či rodiče.</li> </ul> | <p><b>Prokazatelné:</b></p> <p>v seberefektivních nástrojích (deník, videonahrávky, dotazník apod.)</p> <p>v pozorování</p> <p>v záznamech z hospitací</p> <p>v záznamech z pedagogických rad</p> <p>v rozhovorech</p> |
|---|--|

Zdroj: Syslová, 2010.

**Učitel v mateřské škole**

Počátky profese učitele mateřské školy jsou spjaty se samotným vznikem instituce mateřské školy. Z historického pohledu proto patří tato profese v porovnání s délkou působnosti ostatních učitelských profesí vyšších stupňů k těm nejmladším.

Ženy ve školství dominují přibližně od počátku 20. století. Tento fakt znemožňuje dětem k jejich neprospěchu setkávat se v rámci školy s oběma modely chování současně – a to jak s mužským, tak i s ženským.

Mužů, jenž vykonávají tuto profesi, tedy učitelů v mateřských školách, je v dnešní době, navzdory počátkům fungování mateřské školy, kdy tomu bylo naopak, minimum. Dokonce jsou tak výjimeční, že pokud v mateřské škole pracují, bývají ze strany veřejnosti vnímáni se značnou nedůvěrou a nepochopením, jako ti zvláštní a divní.

Pojem „učitelka“ přišel až s rozhodnutím ministerstva školství a národní osvěty ze dne 30. května 1934. (Syslová, 2013)

Profese předškolního pedagoga je svým způsobem specifická a jeho pedagogická práce se liší v obsahu i metodách od pedagogické práce ostatních učitelů. Mnohdy však také bývá v tomto ohledu neprávem zlehčována či dokonce znevažována. To mohu potvrdit i ze své vlastní, více jak desetileté, školské praxe. Setkala jsem se totiž s míněním z řad rodičů, že učitelka v mateřské škole vlastně děti jen hlídá nebo si s nimi jen hraje a nic jiného nedělá. Patrně si vůbec neuvědomují, kolik se toho v mateřské škole díky systematickému didaktickému vedení učitelky odehrává. Připouštím, že na první letný pohled se dění v mateřské škole může neznalým takto jevit. Zdánlivě tak mohou rodiče docházet k mylným představám.

Ovšem ne nadarmo podceňovat úlohu samotné hry. Skrze ni se totiž dítě učí a osvojuje si tak elementární základ, z kterého bude dále čerpat, na který naváže i v dalším vzdělávání. Možná je tak pedagog vnímán i z jiných příčin, třeba v důsledku klesající kvality našeho školství, kterou prokázaly závěry výzkumů PISA a PIRLS srovnávající kvalitu českého školství v mezinárodním kontextu. V rámci dalších výzkumů se také potvrzuje, že kvalita učitele má významný vliv jak na celkovou úroveň školy, tak zároveň na kvalitu vzdělávání, kterou poskytuje. (Syslová, 2013, s. 15) a dodala bych, že i na postoj veřejnosti vůči této profesi.

Jelikož je pojem „učitel mateřské školy“ užíván v dokumentu RVP PV, jež je podzákonnou normou, je relevantní se tohoto zákonného pojmu se dále držet.

Učitel mateřské školy má být především osobností, potřebně vzdělanou pro výkon své profese, jež se ve společnosti dobře uplatňuje, a ve které dominují vlastnosti, jako jsou ideová vyspělost, mravní, odpovědnost při práci s dětmi, spravedlnost, optimismus, trpělivost, rozhodnost, bystrost, smysl pro humor. Mimo to se předpokládá, že bude milovníkem umění, člověkem, který umí zvládat emoční napětí a šíří kolem sebe pohodu a dobrou náladu. (Opravilová, 2010)

### 3.1.1 Kvalifikace učitele mateřské školy

V současnosti je kladen důraz na **pedagogickou způsobilost učitele**, pojímanou jako nutný požadavek na znalosti a dovednosti získané v přípravném vzdělávání. Pojem pedagogická způsobilost bývá mnohdy významově mylně překrýván s pojmem kvalifikace. „Z hlediska reálného profilu učitelské profese bychom měli tyto pojmy chápat šířeji: Pedagogická způsobilost učitele není jen to, co se nabyvá pouze studiem, přípravou, nýbrž i to, jak je daný pracovník osobnostně vybaven pro vykonávání činností učitele.“ (Průcha, 2002, s. 32)

V. Pařízek (1988) diferencuje několikero oblastí způsobilosti pro zdárné vykonávání učitelského povolání:

- *odborná způsobilost*, jejíž podstatu tvoří pedagogická, didaktická, psychodidaktická příprava apod.;
- *výkonová způsobilost*, jež představuje pracovní zdatnost závislá na psychické a neuropsychické schopnosti ke zvládnutí pracovního vypětí atd.;
- *osobnostní způsobilost*, jíž reprezentují psychické vlastnosti osobnosti, především vlastnosti vůle a charakteru, také sociální zralost;
- *společenská způsobilost*, jež je vytvářena vlastnostmi obzvláště morálními skýtajícími určité hodnoty;
- *motivační způsobilost* podmíněná identifikací s rolí učitele a mírou vlastního zaujetí pro její naplnění. (Průcha, 2002, s. 32)

Dle Vašutové (2001) je nutné na kvalifikaci pohlížet ze dvou aspektů - profesního a právního. Profesní aspekt znamená „*způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě.*“ (Syslová, 2013, s. 19-20) Jedná se tedy o určitou disponibilitu profesních kompetencí učitele, jež potřebuje k výkonu tohoto povolání.

Právní aspekt je vyjádřen zákonnými požadavky na kvalifikaci učitelů mateřských škol, např. v zákoně č. 563/2004Sb., o pedagogických pracovnících.

**Kvalifikaci učitele mateřské školy je v současnosti možné získat těmito způsoby:**

- „vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitele mateřské školy;
  - vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy nebo vychovatelství či pedagogiku volného času nebo studijního oboru pedagogika a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy;
  - vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy;
  - vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy;
  - středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku;
  - vzděláním podle odst. 2 písm. a) nebo b), což znamená vysokoškolským nebo vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřených na speciální pedagogiku.“
- (Syslová, 2013, s. 20-21)

Rozhodně se neztotožňuji s tím názorem, že učitel na nižším stupni školy, pro který je vzděláván, si vystačí s kratší a méně náročnou profesní přípravou oproti učiteli na stupni vyšším. Věřím, že vysokoškolské vzdělání z předškolních pedagogů má jistě své opodstatnění. Už jen z toho důvodu, že si učitel profesionál dokáže obhájit svou práci v několika ohledech. V neposlední řadě i sám před sebou.

Vzhledem k tomu, že kurikulární reforma vybízí k proměně celé učitelské profese a spěje k tomu, aby každý budoucí učitel byl vysokoškolsky vzdělaným profesionálem, je paradoxem, že dosud neexistuje výzkum, který by se zabýval otázkami, zda je

v současnosti středoškolské vzdělání pro předškolní pedagogy dostačující, zda jsou případně, v čem spočívají rozdíly kvality práce učitelů s dosaženým středoškolským či vysokoškolským vzděláním a jaké další problémy s tím související je třeba řešit. (Syslová, 2013, s. 23)

### 3.1.2 Přípravné vzdělávání (teorie a praxe)

Do každé z koncepcí učitelského vzdělávání se promítá jeden z hlavních problémů týkající se přípravy pedagogů a to vztah mezi teorií a praxí. Namísto jejich vzájemného propojení dle souhlasných ohlasů z řad studentstva i učitelstva bývá současná teorie leckdy neodpovídající aktuální praxi přeceňována, jindy zase podceňována. Z teorie a praxe se tak stávají protipóly. Ve skutečnosti by měly stát tak blízko, aby v míře dané povahou předmětů docházelo k jejich prolínání. V pedagogické přípravě by měla být aplikovatelná v podobě souboru zobecněných poznatků o výuce a výchově, který pomáhá studentovi v rámci projektování a při realizaci didaktických situací. Takto pojatá teorie s praxí tvoří základy pedagogického myšlení. (Vašutová, 2007)

Příprava by měla budoucího předškolního pedagoga vybavit znalostmi:

- „*cílů a obsahu předškolního vzdělávání (RVP PV);*
- *širšího kontextu kurikulární reformy (humanistické pojetí, pilíře EU apod.);*
- *zákonných norem a dokumentů (Listina základních práv a svobod, školský zákon atd.);*
- *podmínek a strategií pro vzdělávání dětí předškolního věku;*
- *respektující a partnerské komunikace;*
- *vývojových zákonitostí, možností a potřeb dětí předškolního věku;*
- *seberefektivních technik.*“ (Syslová, 2013, s. 22)

Janík se společně se Slavíkem (2006) zabývá vztahem mezi oborem a vyučujícími předměty ve škole. Poukazuje na to, že jejich vzájemná souvztažnost se přirozeně, avšak klíčově, promítá i do výstavby kurikulárních obsahů posléze do jejich samotné existence. Proto nemůže být opomíjena. Je také jedním z důležitých kritérií rozhodujících pro posouzení a vyhodnocení dosažených odborných kvalit kurikula. Při jeho tvorbě a jeho

prověřování ve školní praxi se jeví jako problém, pro jehož řešení je nutné hledat vysvětlení a opodstatnění. Systematicky a soustavně se jím zabývají oborové didaktiky profilované jako vědní disciplíny.

I učitelské studijní programy jsou dle Slavíka a Janíka koncipovány tak, aby přímo vycházely z takových vědeckých disciplín, na něž jsou orientovány a také z didaktik příslušného oboru. Současně je očekáván i jistý oborový přesah jako jeden z důležitých aspektů vyplývajících z preferovaného humanisticky orientovaného všeobecného vzdělávání.

I další nároky ovlivňují koncepci vyučovacích předmětů. Tyto požadavky se zmiňují v tzv. Bílé knize: *„Objeví se dále řada nových témat... Jejich realizace předpokládá týmovou spolupráci učitelů a využívání různých forem mimotřídní činnosti. Budou rozvíjeny mezipředmětové vazby a výuka v integrovaných celcích i uplatňovány nové formy výuky... Nové pojetí kurikula – především důraz na klíčové kompetence i osvojení postojů a hodnot, posílení integrace výuky a mezipředmětových vztahů, větší míra diferenciací, uplatnění nových témat – i zpracovávání vlastního vzdělávacího programu školy značně zvýší nároky na školy i učitele a budou vyžadovat jejich systematickou přípravu a stálou podporu“* (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha, 2001, s. 25)."

Z výše citovaného textu je zřejmá tendence kurikulární reformy syntetizovat vzdělávací obsahy, tedy poznatky a poznávací metody specializovaných oborů lidské kultury, jež jsou zahrnuty ve všeobecném vzdělávání. Realizuje se zesílením interdisciplinárních přesahů mezi předměty, což také může způsobit rozostření nebo další problémy ve vztazích vyučovacích předmětů ke specializovaným odborným oblastem. (Slavík a kol. 2005) Didaktické analýzy mají bezesporu citelný poznávací přínos při řešení vznikajících otázek, což také dokládají prozatímní výsledky badatelského výzkumu oborových didaktik. (Slavík 1999b, Slavík; Janík 2006)

### 3.1.3 Kvalifikační rámec v kontextu ČR

V současné době je v České republice připravován **český kvalifikační rámec terciárního vzdělávání**. Úroveň jeho zpracování se prozatím nachází ve fázi živých



diskusí vedených především mezi samotnými aktéry terciárního vzdělávání (zástupci škol, učители i studenty, absolventy, zaměstnavateli i státní správou). Tematicky směřují zvláště k možnostem či omezením vyplývajících z jeho aplikování.

Smyslem českého kvalifikačního rámce terciárního vzdělávání má být dosažení srozumitelnosti, přehlednosti, a proto i prostupnosti vzdělávacích soustav, a to nejen v rámci České republiky, ale také v kontextu širšího Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. Evropský kvalifikační rámec se tak stal východiskem našeho národního kvalifikačního rámce. Z tohoto hlediska může významným způsobem přispět mimo jiné i ke zjednodušení mezinárodního srovnávání obdobných kvalifikací. Především se od něj očekává, že bude užíván jako funkční nástroj pro vývoj a zajišťování kvality kvalifikací v terciárním vzdělávání prostřednictvím vymezení úrovně prokazovaných znalostí, dovedností a způsobilostí absolventů. (*National qualifications framework developments in Europe – Anniversary edition Luxembourg*, 2015, s. 6) Svým obsahem má odpovídat daným odborným standardům a také neustále měnícím se společenským potřebám.

Dokument *National qualifications framework* (2015) uvádí, že jedním ze společných znaků vnitrostátních rámců je **komplexnost**. Měl by zahrnovat všechny typy a úrovně kvalifikací. V současné době již 34 zemí Evropy svůj národní rámec kvalifikací má přesně definovaný. Česká republika spolu s Anglií – Severním Irskem, Francií a Švýcarskem však jej musí ještě hlouběji dopracovat a zavést rámce pro odborné a vysokoškolské vzdělávání.

V soudobých kvalifikačních rámcích jsou v kontextech diferencovaných úrovní kvalifikací formulovány popisy výstupů z učení, nejčastěji prostřednictvím již zmiňovaných znalostí, dovedností a dalších způsobilostí (kompetencí). Tyto popisy bývají pojímány jako **minimální standardy**. (*National qualifications framework developments in Europe – Anniversary edition Luxembourg*, 2015, s. 14) Garantem jejich disponibility, jež musí být prokazatelná a ověřitelná, má být poskytovatel vzdělávání.

Jednotlivé národní či nadnárodní kvalifikační rámce se od sebe navzájem různí, zejména z hlediska počtu definovaných kategorií a stupňů závaznosti.

Vysvětlení klíčových pojmů je základní předpoklad k pochopení obsahů a funkcí předkládaných nástrojů v širších teoretických aspektech.

Definici pojmu **kvalifikační rámec**, jíž se daří zastřešit různá pojetí národních či nadnárodních rámců lze nalézt ve výměru poskytnutém v Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 23. dubna 2008 o zavedení Evropského rámce kvalifikací

pro celoživotní učení. Kvalifikační rámec je zde definován jako: „*nástroj pro klasifikaci kvalifikací podle souboru kritérií stanovených pro jednotlivé úrovně dosaženého učení*“. (*National qualifications framework developments in Europe – Anniversary edition Luxembourg*, 2015, s. 8-9)

Pojetí, strukturu a obsah každého kvalifikačního rámce významně ovlivňuje **kvalifikace**. Většina soudobých definic takřka z celého světa vykládá v souvislosti s kvalifikačními rámci pojem kvalifikace jako *formální osvědčení dosažených výstupů z učení*. (*National qualifications framework developments in Europe – Anniversary edition Luxembourg*, 2015, s. 9) Přestože je v rámci ČR v terciárním vzdělávání pojem kvalifikace pojem běžně užívaným, nebyl doposud jednoznačně právně vymezen.

Veškeré kvalifikace jsou součástí **kvalifikačního systému**, který je chápán jako *souhrn všech činností ve státě, které vedou k uznání dosaženého učení*. (s.9) Toto pojetí naznačuje, že kvalifikační systém není v pravém slova smyslu synonymem pojmu vzdělávací systém s důrazem na výstupy (kvalifikace). (*National qualifications framework developments in Europe – Anniversary edition Luxembourg*, 2015, s. 9)

V souladu s Úmluvou o uznávání kvalifikací vztahujících se k vysokoškolskému vzdělávání v evropském regionu z roku 1997 („Lisabonská úmluva“) zachází s termínem kvalifikace i Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání.

Kvalifikací se dle této úmluvy rozumí: „*každý titul, diplom nebo jiné osvědčení vydané příslušným orgánem, osvědčující úspěšné ukončení vysokoškolského studijního programu*“. (*National qualifications framework developments in Europe – Anniversary edition Luxembourg*, 2015, s. 10)

Kategorizace jednotlivých kvalifikací pro ČR prioritní není. Dosud byla její struktura celkem vyhovující. Mnohem intenzivněji se projevují snahy o jednoznačné vymezení požadavků pro jejich získání, o zpřehlednění systému konkrétních disciplín, ve kterých se příslušné vzdělávací činnosti realizují, a také o vymezení vztahu mezi terciárním a dalším vzděláváním. (*National qualifications framework developments in Europe – Anniversary edition Luxembourg*, 2015, s. 24)

Očekává se, že český kvalifikační rámec bude plnit tyto dvě stěžejní funkce kvalifikačních rámců:

### **1) Funkci komunikační**

- *poskytovat studentům lepší informace o možnostech studia, což jim umožní snazší a zodpovědnější výběr vysoké či vyšší odborné školy;*

- *zajišťovat srovnatelnost studia, tím i prostupnost mezi školami, mezinárodní mobilitu a zaměstnatelnost studentů a absolventů;*
- *informovat zaměstnavatele a obecně okolí terciárního vzdělávání o očekávatelných znalostech, dovednostech a způsobilostech absolventů, a umožňovat tak lépe posoudit jejich možnosti při vstupu na trh práce.*

## **2) Funkci regulativní**

- *vymezovat vnitrostátní standard týkající se úrovně znalostí, dovedností a způsobilostí absolventů studijních programů v terciárním vzdělávání;*
- *projektovat strukturu terciárního vzdělávání ve smyslu typů studijních programů ve vztahu k probíhající reformě terciárního vzdělávání;*
- *určovat kreditový rozsah jednotlivých typů studijních programů českého terciárního vzdělávání ve vztahu k ECTS;*
- *poskytovat kritéria pro posuzování akreditovaných vzdělávacích činností v terciárním vzdělávání;*
- *formulovat kritéria pro uznávání zahraničního vzdělání (nebo jeho části) na úrovni terciárního vzdělávání v České republice. (National qualifications framework developments in Europe – Anniversary edition Luxembourg, 2015, s. 24-25)*

### **3.1.4 Národní kvalifikační rámce v kontextu EU**

#### **„Impact Of NQFs“ (National qualification frameworks)**

##### **1. „Learning outcomes“ = výsledky učení**

Díky přijetí principů studijních výsledků politickými činiteli došlo ke zjištění, že vedly k systematictějšímu přístupu a uvědomění si chyb v systému vzdělávání, jako například v Norsku, kde se pojali postupně odbourávat slabiny (nedostatky) v daném systému.

## **2. „*Stakeholder involvement*“ = zapojení zúčastněných stran**

Zapojení stran bylo hojné, zúčastněné strany spolu zvládali komunikovat v době, kdy počáteční etapa byla časově i rozsahově omezená – otázka je, zda zúčastněné strany dokáží dlouhodobě spolupracovat, aby uvedly rámec do praxe.

## **3. „*Institutional reform*“ = institucionální reforma**

Zavedení rámců vedlo u mnoha zemí k zásadním změnám a to především ke sloučení i několika složek v jeden kvalifikovaný orgán, nebo ke vzniku nových institucí (např. Švédsko). Některé země mají tento postup v plánu a hodlají se uchýlit k zásadním institucionálním reformám.

## **4. „*Bridging institutions and subsystems*“ = překlenovací instituce a subsystémy**

Několik zemí shledalo v Evropském národním kvalifikačním rámci nástroj k posílení vazeb mezi vzděláváním a odbornou přípravou, což je považováno za nezbytné pro zlepšení daného sektoru a odbourávání překážek ve vzdělávání a odborné přípravě. (*National qualifications framework developments in Europe – Anniversary edition Luxembourg*, 2015, s. 14)

## **5. „*Developing and renewing qualifications*“ = rozvoj a obnovení kvalifikací**

Díky zavedení Rámců kvalifikací dochází k rozvoji a obnově kvalifikací a tudíž ke komplexnosti a vytvoření určitého přehledu. Studie Cedefop (Cedefop, 2014 podle *National qualifications framework developments in Europe – Anniversary edition*, 2015) Kvalifikace na úrovni 5 byla použita jako platforma pro vývoj nových kvalifikací. Toto je ilustrováno v České republice, Estonsku, Lotyšsku, Litvě, na Maltě a ve Velké Británii. Právě tyto kvalifikace jsou v současné době projednávány v České republice a to se zaměřením na akademickou půdu.

## **6. „*Opening up to the private and non-formal sector*“ = otevírání se soukromému a neformálnímu sektoru**

Většina nových Národních kvalifikačních rámců omezila své pokrytí na dosažení kvalifikací vydaných vnitrostátními orgány nebo nezávislými subjekty, které jsou těmito

orgány akreditované. Z toho vyplývá, že rámce pokrývají hlavně veřejné instituce vzdělávání a odborné přípravy. Přestože existují výjimky, soukromý a neformální sektor není dostatečně pokryt, což může být dosti problematické. Některé země jako Rakousko, Německo, Nizozemsko, Norsko či Švédsko se této problematice velmi věnují.

### **7. „*Recognition of qualifications*“ = uznávání kvalifikací**

Účinek kvalifikačních rámců na mobilitu studentů a pracovníků je stále nejistý, avšak studie zaměřená na jejich roli v mobilitě pracovníků a studentů ukazuje jejich vysoký potenciál. Předpokladem ovšem je, že bude úspěšně dokončen. Klíčovými prvky v uznávání kvalifikací by měly být např. podrobnější informace o výsledcích učení, pracovní zátěži, typu kvalifikace apod. Dle dokumentu vydaného v roce 2013 v Lisabonu by měly být používány systematicky jako zdroj informací vedoucí k uznání kvalifikací.

### **8. „*Validation of non-formal and informal learning*“ = ověřování neformálního vzdělávání**

Podle organizace Cedefop Rada EU shledává důležitost v uznávání neformálního vzdělávání ve vztahu k provádění ověřovacích opatření v celé Evropě. Společným hlediskem v posuzování a ověřování by měly být vzdělávací výstupy, které jsou užívány ve formálním vzdělávání a odborné přípravě. (*National qualifications framework developments in Europe - Anniversary edition Luxembourg, 2015, s. 15*)

## **3.2 Soudobý koncepční model evaluace profesních kvalit učitele MŠ**

Rámec profesních kvalit jako evaluační nástroj vznikl pro podporu autoevaluace mateřských škol úpravou již existujícího dokumentu Rámec profesních kvalit učitele, jenž by vypracován autorským kolektivem v rámci národního projektu MŠMT Cesta ke kvalitě pro učitele základních a středních škol a východiskem pro jeho tvorbu se staly Standardy kvality profese učitele.

Jedná se o komplexní instrument, jenž dokáže významně pomoci učitelům a ředitelům mateřských škol v dlouhodobém hodnocení a sebehodnocení kvalit učitele. Těžiště tohoto

evaluačního nástroje spočívá v profesních činnostech, do kterých se promítají profesní kompetence učitele, chápané jako soubor profesních znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik (Syslová, 2013, s. 57) Indikovat kvality učitele lze dle kritérií stanovených v osmi oblastech:

2. „*Plánování*;
3. *Prostředí pro učení*;
4. *Procesy učení*;
5. *Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí*;
6. *Reflexe vzdělávání*;
7. *Rozvoj školy a spolupráce s kolegy*;
8. *Spolupráce s rodiči a širší veřejností*;
9. *Profesní rozvoj učitele.*“

Důležitou součástí tohoto nástroje, jež nelze v hodnocení kvalit ve vykonávané učitelské profesi opomenout, je taktéž profesní znalost a etika učitele.

Kritéria jsou podkladem pro pozorování výchovně-vzdělávací práce učitele a její následující reflexi (sebereflexi).

### **3.2.1 Systém dílčích výtvarně-oborových kompetencí podle H. Hazukové**

Podle Hazukové projevují tendenci navyšovat své kompetence v oboru výtvarné výchovy, ve srovnání s učiteli dalších vzdělávacích stupňů, především učitelky mateřských škol. V této podkapitole se pokusím nastínit, jaké předpoklady v oblasti výtvarné výchovy jsou pro učitelku MŠ klíčové, pokud má svými rozhodnutími v rámci jejího pedagogického působení napomáhat k pozitivnímu vývoji nově vzniklých edukačních situací. Výchovně-vzdělávací proces je nepřetržitý, v důsledku toho učitelka k jednotlivým rozhodnutím dospívá v čase, kdy měla možnost zauvažovat předem, jindy je nucena se rozhodnout okamžitě.

„Zviditelněné a hmatatelné“ výsledky výtvarných činností jsou pouze jedním z možných výstupů, či výchovných zisků. Výtvarná výchova jako součást (obsah) i speciální prostředek všeobecného vzdělání má ve svém cílovém zaměření obsažen nejen rozvoj zvláštních výtvarných estetických dispozic, ale i takových schopností, které se uplatní významně v mnoha dalších oblastech lidského života, profesního i osobního. Rozvoj výtvarné, ale i „obecné“ tvořivosti je jedním z cílů výtvarné výchovy. „Tvorba

(tvůrčí činnost) jako proces a výsledek přinášející hodnoty bývá v praxi vztahována ke konkrétní problematice, určitému oboru lidské činnosti. Je spojována s očekáváním originálního výsledku, v němž je spatřován její smysl.“ (Hazuková, 1995, s. 25) Uskutečnění plnohodnotného formativního působení je bez uplatnění principů tvořivosti nemožné. I ve výchovném působení ve výtvarné výchově je třeba si uvědomit, že výtvarná výchova směřuje také, ale nikoli pouze k tvořivosti. (Hazuková, 1996) Z analýzy zápisů v třídních knihách podle Hazukové (1993, s. 133) vyplývá, že *„těžiště výtvarné výchovy je v uváděných činnostech, námětech a technikách. Dokládají učitelovo nepochopení smyslu výtvarné výchovy, zaměňování cílů a úkolů za prostředky jejich realizace. Jejich souvislosti s cílovými výstupy výtvarné výchovy jsou málo zřetelné, obtížně prokazatelné či zdůvodnitelné.“*

*„V praxi to znamená, že učitelka:*

- *dokáže kompetentně rozhodovat o výběru, způsobu a prostředcích realizace výtvarných činností, které nabízí dětem;*
- *je si přitom vědoma jejich cílového zaměření na obecný rozvoj dětské osobnosti i vzdělávacího potenciálu, které tyto činnosti „nesou“;*
- *současně respektuje i specifické možnosti vyjádření výtvarnými prostředky, zejména pak ostatními formami mezilidské komunikace;*
- *je schopna (sebe)kritického náhledu na výsledky svého rozhodování.“* (Hazuková, 2011, s. 8)

Podle Hazukové (1994) profesní kompetence učitele výtvarné výchovy můžeme chápat jako *„míru připravenosti legitimně reprezentovat svou kulturní a psychosociální roli učitele výtvarné výchovy“*. Tato kompetence učitele zahrnuje výtvarnou a psycho-didaktickou kompetenci. Kvalitu, úspěšnost a obsah výtvarné kompetence průběžně ověří učitel sám, mohou je postupně ověřovat také jeho žáci či kolegové. Zatímco kvality psycho-didaktické kompetence se prokáží až při kooperaci učitele se žáky v hodině výtvarné výchovy. Neméně podstatné jsou i dílčí roviny těchto kompetencí.

*„1. Výtvarná kompetence je tvořena dalšími třemi dílčími složkami a to složkou produktivní, receptivní a teoretickou.*

*a) Produktivní složka je tvořena motivací a připraveností k vyjádření vlastní tvorby (plošné, prostorové, akční, konceptuální a mediální). Její úroveň závisí na několika*

*podmínkách, kterými je: motivace k výtvarné tvorbě, autenticita výrazu, citlivost pro objevování výtvarných námětů, citlivost pro intuitivní hodnocení výtvarných forem, ve variabilitě osvojených instrumentů a techniky a v originalitě formy projevu.*

**b) Receptivní** je utvářena motivací a připraveností k vyhledávání, vnímání a prožívání výtvarných objektů a situací. Též jako produktivní složka, tak i tato dílčí složka může existovat, pokud je podporována motivovaností k vyhledávání nebo k přípravě výtvarných zážitků, hloubce výtvarného prožitku, rozsahu a diferencování výtvarných zkušeností a znalostí, citlivosti pro poučné hodnocení a znalostí vlastních výtvarných preferencí.

**c) Teoretická** vyjadřuje motivovanost a připravenost odborně pojmenovávat výtvarně relevantní fenomény a jejich zasahování do kulturních, sociálních, psycho-didaktických, politických a dalších kontextů. Teoretická dílčí složka kompetencí je závislá na kvalitě výtvarné percepce, rozsahu a diferencovanosti, strukturovanosti a hloubce esteticko-vědních, uměno-vědních a výtvarně relevantních psycho-didaktických/sociologických znalostí.

**2. Psycho-didaktická** složka výtvarné kompetence se skládá ze čtyř dílčích kompetencí.

**a) psychosociální (humánní)** – je utvářena psychickou stabilitou osobnosti, sociální inteligencí a vstřícností, motivovaností pomáhat druhým. Na tom, jak úspěšně bude rozvinuta tato složka, záleží, jak dojde k osvojení následujících faktorů kterými je:

- míra psychosociálního sebe-poznání;
- úroveň sebe-pojetí;
- rovnováha mezi svobodou a zodpovědností za rozhodování v sociálních vztazích.

**b) projektová (modelová)** je motivovanost a připravenost k vytvoření psycho-didaktického projektu (modelu, přípravy, plánu) jednotlivých etap výchovného procesu. Úroveň této dílčí kompetence je určována dle toho, jak učitel zvládne:

*rozsah a diferencovanost informačního prostoru pro výběr cílů, obsahů a prostředků výuky;*

- vhodným výběrem cílů, obsahů a prostředků vzhledem k užšímu (stav třídy, školy) i širším (stav oboru, společnosti) kontextů výuky;
- vhodnému výběru obsahů a prostředků vzhledem k zamyšleným cílům výuky;
- kvalitě uspořádání obsahů výuky;



- znalosti vlastního pojetí výuky.

**c) Realizační složka** výtvarné kompetence znamená, že učitel je motivován a připraven k realizaci výchovného modelu (projekt, plán) a je připraven těchto cílů dosahovat i v aktuálních podmínkách dané situace.

Míra osvojení závisí:

- na aktuálním výběru cílů a prostředků v situačních kontextech;
- na osobním nasazení, jeho míře a nadšení;
- na kvalitě odborné a psycho-sociální kvalitě prezentace obsahu a i motivací;
- na kvalitě organizace a struktury výuky;
- realizační fluenci, flexibilitě a originalitě;
- zpětných vazeb a jejich využívání;
- vlastního pojetí výuky.

**d) Reflektivní složka** kompetence je motivovanost a připravenost k zapamatování, analýze, strukturaci, popisu a hodnocení průběhu a výsledků (vlastní) výuky.

Závisí:

- na kvalitě výběru reflektování výběru situací;
- na kvalitě popisu reflektovaných jevů;
- na výběru a použití kritérií hodnocení a jejich zasazení do příslušných kontextů;
- na schopnosti komunikovat poznatky a poučit se z omylů vlastních i cizích“ (Hazuková, 1994, s. 22-23)

### 3.2.2 Operacionalizační evaluační nástroje ve výtvarné výchově (nejen) MŠ

Profesní a osobní potenciál, jímž učitel aktuálně disponuje, a jehož využívá pro přípravu, realizaci, reflexi, evaluaci a optimalizaci výuky v souladu s požadavky kurikula.

Základem učitelské kompetence jsou učitelovy znalosti a dovednosti, které lze:

- a) poznávat pozorováním učitelské činnosti ve výuce;
- b) zjišťovat dotazováním mimo výuku;

c) zjišťovat analýzou učitelovy kurikulární dokumentace (příprava na hodinu, písemné a numerické hodnocení žákovských výkonů).

Struktura učitelské kompetence je tvořena dvěma základními složkami:

- 1) ontodidaktickou (směřující k vyučovanému oboru);
- 2) psychodidaktickou (směřující především k žákům).

Je důležité poznamenat, že všechny pozorované projevy kompetencí je možné vyhodnocovat jen s ohledem na kontext, v němž jsou předmětem hodnocení, protože jeden a tentýž projev může být v určitém kontextu situačním kontextu shledán jako kompetentní, zatímco v jiném nikoliv.

Vzdělávací působení - faktory ve výtvarné výchově, zprostředkované učitelkou, mají směřovat k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáka. Jak uvádí Slavík, (1997, s. 6) *"mají žáka aktivizovat k učení se prostřednictvím vlastní tvorby, k rozvíjení tvůrčího potenciálu, k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání stereotypů, zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě"*.

## 1. ONTODIDAKTICKÁ KOMPETENCE

Ontodidaktická kompetence je zakotvena ve *znalosti obsahu* a *znalosti kurikula* a je spojena s psychodidaktickou kompetencí prostřednictvím *didaktické znalosti obsahu*. Společenská složka ontodidaktické kompetence je tvořena *znalostmi o kontextu vzdělávání* a *znalostmi o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání*. Měřítkem pro ontodidaktickou kompetenci je aktuální stav poznání, metodologie a komunikace ve vyučovaném oboru.

**1.1 Poznatková** (znalost obsahu – úplnost, rovnoměrnost, korektnost, aktuálnost; znalost kurikula; znalost o kontextu vzdělávání; znalost cílů, smyslu a hodnot vzdělávání)

Operacionalizační nástroje: Případová studie, rozhovor, dotazování. Pozorování výuky.

**1.2 Strukturační** (znalost kurikula; didaktická znalost obsahu – výběr a uspořádání obsahu, příprava učiva)

Operacionalizační nástroje: Analýza přípravy na hodinu. Rozhovor. Pozorování výuky.

**1.3 Reprezentační** (didaktická znalost obsahu – reprezentace obsahu, prezentace učiva)

Operacionalizační nástroje: Analýza prezentací. Pozorování výuky.

**1.4 Reflektivní** (didaktická znalost obsahu – posuzování odborné a didaktické kvality učiva)

Operacionalizační nástroj: Analýza učitelovy reflexe výuky nebo přípravy na výuku.

## 2. PSYCHODIDAKTICKÁ KOMPETENCE

Psychodidaktická kompetence se opírá o znalost žáka a jeho základních individuálních charakteristik, i charakteristik dané žákovské skupiny. Je úzce spjata s ontodidaktickou kompetencí a to prostřednictvím *didaktické znalosti obsahu*.

Sociální dimenze psychodidaktické kompetence je reprezentována *znalostmi o kontextu vzdělávání a znalostmi o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání* s ohledem na ideální obraz (profil) žáka, osobnosti, resp. občana své doby.

Sociální a osobnostní složka psychodidaktické kompetence je tvořena *obecnými pedagogickými – pedopsychologickými – znalostmi, vlohami a dovednostmi*. Měřítkem pro psychodidaktickou kompetenci je aktuální stav zaujetí žáků pro učení a míra rozvoje jejich klíčových kompetencí sledovatelná v jejich výkonech v odpovídajících situacích.

**2.1 Osobnostní** (*obecné pedagogické – pedopsychologické – znalosti, vlohy a dovednosti*)

Operacionalizační nástroje: Případová studie, rozhovor. Pozorování výuky. (Pozorované rysy: *stabilita, autenticita, akceptace rozmanitosti žákovských projevů, humor, vytváření atmosféry a klimatu výuky*).

**2.2 Prezentační a motivační** (didaktická znalost obsahu – motivování k učení a prezentace učiva; znalosti o žákovi a jeho charakteristikách)

*Operacionalizační nástroje: Pozorování výuky. (Pozorované rysy: **primární motivování** (láková nabídka učiva), **sekundární motivování** (doprovodné incentivy včetně hodnocení), **přiměřenost** (vlohám, znalostem a zkušenostem žáka, srozumitelnost pro žáky), **socio-kognitivní zapojení** (návaznost na žákovskou zkušenost, výzva v problémové úloze, **socio-kognitivní konflikt**).*

**2.3 Hodnotící** (didaktická znalost obsahu – hodnocení učebního výkonu žáků; znalosti o žákovi a jeho charakteristikách; znalost kurikula; obecné pedagogické – pedopsychologické – znalosti, vlohy a dovednosti; znalost o kontextu vzdělávání; znalost cílů, smyslu a hodnot vzdělávání)

*Operacionalizační nástroje: Pozorování výuky. (Pozorované rysy: **poměr heteronomie** (učitelské) vs. **autonomie** (žákovské) **hodnocení**, **formativita** a **přiléhavost hodnocení**, **flexibilita hodnocení**).*

**2.4 Improvizační** (obecné pedagogické – pedopsychologické – znalosti, vlohy a dovednosti; didaktická znalost obsahu – přizpůsobení učiva momentálním možnostem žáka)

*Operacionalizační nástroje: Pozorování výuky. (Pozorované rysy: **citlivost ve zpětné vazbě k výuce**, **dovednost rychle změnit postup podle aktuální změny stavu výuky**).*

**2.5 Organizační** (obecné pedagogické – pedopsychologické – znalosti, vlohy a dovednosti; didaktická znalost obsahu – přizpůsobení učiva momentálním možnostem žáka)

*Operacionalizační nástroje: Pozorování výuky. (Pozorované rysy: **organizační zabezpečení podmínek výuky** (včetně **materiálového a technického zázemí**), **řízení komunikace ve výuce** a **vliv na chování žáků**, **frázování hodiny** ve vztahu ke **strukturaci učiva**).*

**2.6 Reflektivní** (didaktická znalost obsahu – hodnocení učebního výkonu žáků; znalosti o žákovi a jeho charakteristikách; znalost kurikula; obecné pedagogické

– *pedopsychologické – znalosti, vloh a dovedností; znalost o kontextu vzdělávání; znalost cílů, smyslu a hodnot vzdělávání)*

*Operacionalizační nástroj: Analýza učitelovy reflexe a evaluace výuky – učitelovy reflektivní bilance. (Pozorované rysy: výběr podstatných složek výuky k reflexi, přesnost a výstižnost interpretace, přesnost a výstižnost evaluace, zpětnovazební hodnota reflexe, predikční hodnota reflexe). Slavík (1993)*

### 3.2.3 Specifika a význam evaluačního výzkumu

Evaluační výzkum dokáže mimo jiné i v oblasti vědeckého diskurzu reflektovat soudy a hodnocení, k nimž dospíváme v rámci každodenních neformálních interakcí. Jeho smyslem je řešit konkrétní problém.

Hlavní specifika tohoto typu výzkumu nespočívají v jeho designu, technikách sběru dat ani v metodách jeho analýzy. Stěžejní je jeho účel. Evaluace je orientována na aktivitu („action oriented“). Je vedena se záměrem ovlivnit hodnotu („value“) nebo dopad („impact“), praxe i intervence apod. Tento výzkum je realizován z pohledu doporučení či změny.

Anglicko-český slovník pedagogický vysvětluje z výše zmíněných pojmů „value“, a to jako hodnotu; cenu, význam, důležitost. (Mareš, 1999, s. 186) Pojem „impact“ vysvětluje ve dvou významech. Buďto jako dopad, účinek, vliv nebo jako náraz či úder. (Mareš, 1999, s. 81)

Evaluační výzkum obvykle mívá explorativní charakter. Výzkum se orientuje na „pohybující se cíl“, priority výzkumu se tak mohou v jeho průběhu měnit. Jeho centrální oblasti se mohou stát okrajovými a to je možné i naopak.

## **II. EMPIRICKÁ ČÁST**

## 1. Výzkumné pole

### 1.1 Úvod do problematiky

Zdá se, že současná výtvarná výchova převážně z pohledu výtvarné edukace stále naráží na značný rozpor mezi tzv. ideální teorií, usilovně se zabývající tím, jaká by vlastně měla výtvarná výchova být a reálnou, živoucí praxí, která se mnohdy odehrává zcela jinak, v naprostém nesouladu s navrhovanými, či dokonce požadovanými teoretickými konstrukty.

Domnívám se, že těžiště výše definovaného problému vztahu teorie a praxe se nejspíš bude nacházet v nedostatečném porozumění samotné oborové komunikaci. Předpokládám, že příčinami může být neuspokojivá erudovanost v oboru výtvarné výchovy.

Dalším problémem pravděpodobně bude i nesourodá terminologie výtvarné výchovy užívaná učiteli předškolního vzdělávání, v pracích H. Hazukové definovanou jako funkční slovník.

Chtěla bych tedy tímto zaměřit na možný rozpor formulovaných požadavků v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání a výtvarnou výchovou prezentovanou vybranými učitelkami mateřské školy jako činiteli praxe.

### 1.2 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumné části je analyzovat pojetí obsahů a cílů výtvarné výchovy vybraných pedagožek, uvést je v souvislost s genezí a upevněním jejich profesních kompetencí. Případné problémy s naplňováním soudobých cílů oboru výtvarná výchova identifikovat a navrhnout zlepšení dané praxe a možnosti profesního rozvoje daných pedagožek.

#### - Dílčí cíle

Analyzovat identifikované výtvarné kompetence u konkrétních pedagožek vybrané MŠ a určit míru jejich uplatnění v souladu se soudobými požadavky oboru výtvarné výchovy. Následně vyvodit závěry plynoucí ze zjištěných teoretických poznatků a výzkumu.

### **1.3 Formulace výzkumného problému**

Výzkumný problém tohoto evaluačního výzkumu zní:

„Které dílčí složky profesních kompetencí vybraných předškolních pedagožek jsou prokazatelné ve výchovně-vzdělávacím působení v oboru výtvarné výchovy? Lze je účinně rozvíjet?“

Proto, abychom dokázali tento výzkumný problém řešit, je třeba se dotazovat elementárními výzkumnými otázkami:

- Které profesní kompetence lze z realizovaných výstupů výtvarné výchovy vybraných učitelek MŠ Chodov identifikovat?
- Které profesní kvality se ve sledovaných výtvarných činnostech projevují jako zcela patrné? Převažují v repertoáru očekávaných profesních kvalit vybraných učitelek některé z nich nebo jsou i takové, jež v něm zcela chybí?

Dílčí otázka:

- Jaký je funkční, reálný slovník ve výtvarné výchově učitelek MŠ Chodov, jež ve vztahu k oborové terminologii užívají?

#### **Předmět výzkumu:**

- Současný stav kompetencí vybraných pedagožek, možnosti jejich nabývání a prohlubování

#### **Plán výzkumu**

Na tomto místě bych chtěla ozřejmit kroky, které ve výzkumné části diplomové práce uskutečním. Bude tak možné v jejich krátkém přehledu porozumět důvodům volby přístupů a jejich kombinacím.

- V prvé řadě vymezím účel a zaměření diplomové práce. Poté stanovím stěžejní cíl výzkumné části diplomové práce, pak její cíle dílčí, úžeji orientované.
- Následně, v souladu s výzkumnými účely, budu řešit design výzkumu. Jednoznačně jej pojmu kvalitativně. Procesuálně bude odpovídat evaluačnímu typu výzkumu.



- Výzkumným vzorkem se stanou tři participantky, pedagožky MŠ, mé dlouholeté kolegyně. Dvě z nich (učitelky s označením B a C) se již podílely na výzkumu předchozím, v rámci bakalářské práce. Vstupem do jednotlivých analýz se stane kazuistika daných učitelek, vypovídající o jejich profesní cestě oborem výtvarné výchovy.
- K vyobrazení komplexity sledovaných kompetencí jednotlivých pedagožek v různých kontextech přispěje jistě užití sběru dat z několika zdrojů, označována jako **triangulace dat**. Bude tak možné probádat mnohem více aspektů zkoumaného problému, tím mu snad i lépe porozumět. Konkrétně se jedná o standardizovaný typ **pozorování**, nestrukturovaný **rozhovor** a **fotodokumentaci** výtvarných prací.
- Získaný materiál budu po částech objasňovat a na základě toho dospívat k dílčím interpretacím.
- Data z **pozorování** zaznamenám do pozorovacího archu a dále zpracuji pomocí volně převzaté typologie Jana Slavíka (1993) za účelem posouzení přítomnosti výtvarných kompetencí dané učitelky a ke zhodnocení jejich míry projevu. Následně vyvodím dílčí interpretaci závěrů. Záznamy z konkrétního sledovaného výstupu podrobím ještě kvalitativní analýze podle P. Mayringa (2007). Obsahové jádro výstupu dané pedagožky, k němuž se touto cestou doberu, zpracuji taktéž do dílčí interpretace závěrů.
- **Rozhovor** s jednotlivými učitelkami zamýšlím rovněž podrobně zaznamenat. Takto získaná data redukuji na jejich obsahové jádro, z něhož se pokusím vyvodit konkrétní výtvarné kompetence dle typologie H. Hazukové (1994). Rozhovor umožní i získání představy o funkčním slovníku daných pedagožek, který v rámci oboru výtvarné výchovy v současnosti užívají. Pak interpretuji dílčí závěry.
- **Fotodokumentace** výtvarných prací dokládá výstupy, jež učitelky v rámci školního roku 2014/2015 s dětmi v MŠ realizovaly. Ke každé z těchto prací mi učitelky navíc poskytly i záznamy o motivaci, věku dětí, s nimiž pracovaly, námětu, vzdělávacím cíli, vzdělávacím obsahu, výtvarném problému, jednotlivých fázích úkolu, reflexi a způsobu hodnocení konkrétních výstupů. Výtvarné práce pozorovaných výstupů jsem taktéž fotodokumentovala a zhodnotila krátkým komentářem.

- Dílčí závěry, ke kterým jsem analýzami dospěla, v závěrečné interpretaci usouvztažním, Budu pak moci vyvodit obecný závěr a doporučení. To je ostatně smyslem této práce - rehabilitovat současnou praxi výtvarné výchovy.
- Práci doplním o vlastní výstupy, ve kterých jsem se pokusila naplnit požadavky na soudobé pojetí výtvarné výchovy.

### **1.4 Význam výzkumu**

Výzkum v oblasti uplatňování profesních kompetencí učitelek MŠ ve výtvarné výchově by měl prospět především samotným pedagožkám, nejvíce však těm, které se ho aktivně účastnily. Přála bych si, aby tento výzkum napomohl daným pedagogům v prohloubení orientace ve výtvarné výchově, v jejím praktickém ukotvení vybraných konstruktů, které si pojmu za své a sami je dokážou aplikovat. Bez jejich motivace uvést je do své praxe každá z předložených teorií pozbývá svého smyslu a stává se téměř zbytečnou a plítkou. Také doufám, že tento výzkum napomůže vyhledat důležité milníky jejich praxe a stane se jedním z nástrojů sebereflexe v rámci tzv. *reflektivní praxe*, tedy praxe učící se sám sobě rozumět (Schön, 1983; Slavík, Siňor, 1993 aj.).

Výzkum zároveň přináší určitou deskripci současné situace, byť na velmi malém vzorku pedagogů MŠ, jež může čtenáře přivést k zamyšlení nad otázkami, které s ní úzce souvisejí - obsahy dalšího vzdělávání učitelů i vysokoškolské přípravy budoucích učitelů pro MŠ.

### **1.5 Zvolené metody a jejich odůvodnění**

Motivem tohoto výzkumu je snaha o vhled do aktuálně řešené problematiky, její deskripce realizovaná za účelem hlubší analýzy zkoumané situace a rozkrytí dalších souvislostí s cílem porozumět. Právě k takovým cílům se ubírají cesty kvalitativního výzkumu. Aby se dařilo danou problematiku skutečně postihnout, je třeba na ni nahlížet holisticky, neseparovat jednotlivosti z celku. Tím spíše, snažit se o integraci různých pohledů.

Proto jsem se při zvažování způsobů řešení tohoto výzkumu i s přihlédnutím k nabízejícím se možnostem, rozhodla aplikovat zejména metody kvalitativního charakteru. Umožňují totiž snáze zachytit a identifikovat uplatňované profesní kvality

pedagožek. Pravděpodobnost, že se skutečně podaří proniknout do reality zkoumaných jevů hlouběji a zároveň z různých úhlů pohledu, zvyšuje užití několika postupů současně. Volím tedy jejich trojkombinaci, tzv. triangulaci metod.

Za důležitý pokládám i ten aspekt, že jsem s participujícími osobami v každodenním kontaktu.

První zvolenou metodou sběru dat je **standardizované pozorování**. Hodlám je zaznamenávat do předem připraveného pozorovacího archu, jehož struktura je sestavena z bodů, které v souladu s cíli výzkumu považuji za důležité, a dostatečného prostoru vymezeného pro vpisování volných poznámek. Do pozorovaných činností probíhajících v rámci výuky výtvarné výchovy nebudu nijak zasahovat, abych nikterak neovlivnila její dění.

Za účelem vyhodnocení obsahového jádra pozorovaných výstupů jednotlivých pedagožek využiji metodu analýzy dat **kvalitativní analýzy podle P. Mayringa (2007)** v překladu V. Uhl Skřivanové (2010).

Další metodou sběru dat bude **rozhovor**, jenž je dle Gavory (2010) rozlišován na strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný.

V prvním případě se jedná o rozhovor, jenž se drží pevně daných otázek. Polostrukturovaný se orientuje k danému tématu. Také bývá sestaven z předem připravených otázek, ale již se nelpí na dodržení danosti jejich pořadí a formulací. Taktéž může být pozměněna volba slov, nabídnut prostor pro povysvětlení. Rozhodla jsem se pro užití nestrukturovaného typu rozhovoru. Pro možné odvození funkčního slovníku učitelek ve výtvarné výchově se mi jeví tento typ rozhovoru jako optimální. Uvědomuji si, že předmětem této diplomové práce ani jedním z klíčových bodů tohoto výzkumu funkční slovník není, ale pojmám ho jako jeden z aspektů sehrávající důležitou úlohu právě co se týče oblasti profesních kompetencí učitelek. Tvoří tedy jednu z opěrných zdí tohoto výzkumu.

Poslední metodou bude **fotodokumentace výtvarných prací dětí**.

## ***1.6 Charakteristika výzkumného vzorku***

Výzkumný vzorek byl vybrán jako dostupný (příležitostný) výběr, který postrádá rysy reprezentativnosti, protože do souboru jsou vybrány prvky, které jsou právě „po ruce“. Jelikož zde již dvanáctým rokem pracuji, jeví se mi optimální provést výzkum

opět právě zde, v podmínkách, které dobře znám. Závěry tohoto šetření je potřebné vztahovat jen k tomuto souboru. (Maňák, Švec, 2004)

V návaznosti na svou bakalářskou práci „Vzdělávací potenciál výtvarných prací MŠ Chodov“, již jsem obhájila roku 2013 v ZČU v Plzni, rozvinu evaluační výzkum. Proběhne v podmínkách mateřské školy v Chodově, v odloučeném pracovišti Zahradní 729, jež je zároveň s dalšími třemi odloučenými úseky součástí Mateřské školy Chodov, příspěvkové organizace.

Kromě mne místní mateřská škola, respektive tento odloučený úsek, zaměstnává ještě dalších devět učitelek, z nichž jedna zastává zároveň pozici vedoucí učitelky. Do každé z pěti tříd se zpravidla zapisuje 28 dětí určité věkové kategorie. Pouze do třídy vedoucí učitelky bývá, z důvodu jejího zkráceného úvazku, přijato maximálně 24 dětí. Jen 4. třída je každoročně svým věkovým složením dětí heterogenní.

Sběr dat probíhal na základě dotazníkového šetření, pozorování, rozhovoru a fotodokumentace výsledných prací dětí. O spolupráci jsem nejprve poprosila dvě učitelky, jež mi pomohly realizovat výzkum bakalářské práce. Pouze třetí jsem byla nucena nahradit, protože nastoupila na mateřskou dovolenou. Zároveň jsem se seznámila se záměrem následující výzkumné sondy diplomové práce. Také jsem je ujistila o zachování jejich anonymity. Jejich výběr nebyl náhodný, podmínilo jej několik důležitých faktorů. V první řadě jejich projevenou ochotou se mnou na této diplomové práci, respektive na její praktické části, spolupracovat. Získání jejich konečného souhlasu podpořilo i ubezpečení o tom, že i nadále, stejně tak jako tomu bylo i při zpracovávání bakalářské práce, zůstanou jejich osoby v anonymitě. Tím získaly oslovené učitelky důvěru a současně i odvahu podělit se tímto způsobem o své prozatímní zkušenosti s výtvarnou výchovou. Protože nemají potřebu něco ve výtvarné výchově předstírat či zastírat, aby jejich dosud získaná profesní prestiž nebyla nijak ohrožena, nabude výzkumná část na své autentičnosti.

Oslovené učitelky se neliší stupněm vzdělání, nýbrž délkou školní praxe i věkovou skupinou dětí, se kterou měly v minulých letech příležitost častěji pracovat.

Navíc mi každá z nich umožnila zdokumentovat ucelenou řadu vybraných dětských výtvarných prací z výstupů, jež s dětmi realizovaly v průběhu loňského školního roku. Poskytly mi k těmto výstupům i stručný přehled ve formě přípravy.

**Učitelka A** má středoškolské vzdělání. Její školská praxe čítá prozatím čtrnáct let. V loňském školním roce se do učitelské praxe navrátila po tříleté mateřské dovolené. V minulosti nejčastěji pracovala s dětmi předškolního věku. Má bohaté pedagogické zkušenosti s dětmi, jimž byla odložena povinná školní docházka. Také pracovala s třídou multikulturního charakteru, v níž převládaly především děti romské národnosti.

**Učitelka B** dosáhla také středoškolského stupně vzdělání. Její školská praxe trvá už šestnáct let. Ve své třídě pracuje s dětmi čtyř až pětiletými. V minulých letech pedagogicky působila téměř ve všech pěti třídách. Minula ji pouze zkušenost se třídou věkově heterogenní.

**Učitelka C** je rovněž středoškolsky vzdělána. Její učitelská praxe trvá šestý rok. Přestože v minulém školním roce pracovala s věkově nejmladší třídou, konkrétně s dětmi od tří do čtyř let, častěji působila ve třídě s dětmi předškolního věku.

## 2. Analýza dat

Následně analyzuji získaná data, jejichž sběr proběhl za užití několika postupů současně. Jak jsem již zmínila, za tímto účelem jsem zvolila tzv. triangulaci metod - standardizovaný typ **pozorování**, nestrukturovaný **rozhovor** a **fotodokumentaci** výtvarných prací.

### 2.1 Pozorování - učitelka A

S učitelkou A jsem si za účelem pozorování jejího pedagogického výstupu orientovaného především na výtvarně-výchovné činnosti, jež si sama naplánovala realizovat v rámci týdenního motivačního bloku, smluvila konkrétní čas.

#### 2.1.1 Deskripce pozorovaného výstupu učitelky

Předem jsem si pro tuto příležitost připravila pozorovací arch, v němž jsem se zaměřila na způsob motivace dětí k činnosti, zadání úkolu, dále pak na kritéria hodnocení, atmosféru, prostor pro sebevyjádření dětí a podmínky pro realizaci nabízených činností.

Během pozorování jsem do něj zaznamenávala průběh z výuky, vlastní postřehy. Taktéž jsem zapisovala výroky učitelky, jež se mi v dané situaci jevily jako klíčové. Všímal jsem si i momentů či podnětů, které by mohly realizované činnosti rozvést a obohatit, kdyby na ně učitelka včas zareagovala a dokázala je dále rozvést.

Tab. 2 Pozorovací arch učitelky A

POZOROVACÍ ARCH	
<b>Učitelka: A</b>	<b>Počet dětí: 17</b>
<b>Datum: 24. 9. 2015</b>	<b>Věk dětí: 4-5 let</b>
<b>Časové rozmezí pozorování: 7:00 – 9:00 hodin</b>	
<b>Jak byly děti pro plnění zadaného úkolu motivovány?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Učitelka přerušila spontánní hru dětí a svolala je k připravenému stolečku se slovy: „<i>Nechte hračky, tak jak jsou, a pojd'te se posadit ke stolu. Zahrajeme si na malíře Podzimka.</i>“ Již předtím jim krátce prozradila, že připravuje pomůcky k dnešnímu tvoření.</li> <li>Usadila všech šest dětí a vyzvala je, aby si vyhrnuly rukávy a také dávali pozor, aby nevyhlili tuš.</li> <li>Děti byly motivovány tím, že jim připomněla, že si o stromech již povídali to, jak jsou na podzim krásně barevné lístečky, jak z nich ty lístečky padají ... Jedno z dětí zareagovalo, že i sníh (zrovna poprvé zrána nasněžilo). Souhlasila s tím, že sníh ale podle předpovědi nevydrží dlouho. Pokračovala, že teď nám ale ještě vládne podzim a dědeček podzim nám přinesl podzimní bál, a to je to tancování lístečků v tom větru. Byla by ráda, aby si děti, jako malíři podzimkové, nakreslili buď jeden velký strom, nebo více stromů. Mohou prý také nakreslit domeček, sluníčko, i houby, trávu...</li> <li>Nově příchozí děti motivovány obsahem započatých výtvarných prací ostatních dětí</li> </ul>	
<b>Jakým způsobem byl daný úkol dětem zadán? Stal se pro ně úkol zajímavým?</b>	
<u>Před kreslením tuší:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>„<i>My budeme dneska jako ti malíři. Rozdám vám kreslicí čtvrtky, můžete si vybrat, zda budete kreslit tuší na šířku nebo na výšku. Záleží na vás, co budete jako podzim kreslit. Nezapomeňte, že není jenom strom ve vzduchu, že nevisí. Nakreslíme prostě tu krásnou podzimní přírodu a až to uschne, tak si ji vybarvíte těmi podzimními barvičkami. Opatrně, vždycky si držte kelímeček rukou, ať se to nevylije.</i>“</li> <li>Děti si vybírají štětce.</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Začněte od shora – třeba mraky, slunce nebo jenom mraky, nebo jenom strom, jak z něho padají ty lístečky.“</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ke stolečku usazuje další příchozí dítě – komentuje obsah některých kreseb, přitom zdůrazňuje chybu u jedné z nich s poučením, aby se jí vyvarovalo - nabízí mu celou řadu dalších možných námětů, ale bez akce („Nakresli jenom stromy nebo domečky a stromy nebo sebe mezi stromy nebo auto jak jede mezi stromy...“)</li> </ul>
<p><u>Doplňková činnost:</u> „Vyberte si lísteček, natřete barvičkou, otočte si ho a obtiskněte. Jsou tam různé a různě si to tisknete před sebe, uvidíte jak je to hezké.“</p>
<p><u>Před prací s křídou:</u></p>
<p>Dětem rozdá zpět uschlé kresby a dále je instruuje:</p>
<p>„A protože jsou ty stromy na podzim krásně barevné, tak jedna koruna může být červená, druhá žlutá, třetí zelená nebo hnědá. Kmeny jsou hnědé. Tráva je tmavě zelená. Mraky jsou tmavě modré nebo šedé. Domečky si vybarvete, jak chcete. Okna jsou většinou bílá. Lístečky, když padají, tak mohou být různé. Dělejte to tak, že si vezmete barvičku, dívejte se, vymalujete korunu a prsem to rozmažete. Vše se rozmaže prstem.“</p>
<p><b>Jak učitelka vysvětlovala a přibližovala dětem daný úkol?</b></p>
<p><u>Při kresbě tuší:</u></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Na štětce netlačte, strom má dvě čáry, když budete kreslit kmen, tak to není jedna čára, to je jako s rukama, je plný.“</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Malujeme špičkou štětce, musíte tu ruku zvednout, když kreslíte.“</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Kresli tak, aby ten obrázek byl přes celý papír.“</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Hlavně kreslíme strom.“</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Jedna ruka drží obrázek a druhá štětec,“ drží ruku dítěte a maluje mu zároveň s ní do obrázku.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Koruna stromu je buď kulatá, šiřatá nebo obloučková.“</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Předkresluje schémata – „Trávu máme buď vlnitou trávu, nebo zubatou.“</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chce po dětech vyjádřit, jak lísteček letí - radí jak na to: „To se nakreslí se srdíčko a do něj šťopka.“</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Děti byly průběžně povzbuzovány.</li> </ul>



<b>Poskytovala učitelka dětem prostor pro seberealizaci?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Ještě tady něco vymysli, máš to tady prázdné.“</li> <li>• „Já budu dělat třešně,“ rozhodlo se jedno z dětí. Ihned reaguje: „Ne třešně ne, ty na podzim nejsou.“ Učitelka vyjmenovává ovoce, které je možné kreslit.</li> <li>• „Nic nevybarvuj, kreslíme jen obrysy.“</li> <li>• „Aničko, já myslím, že už to máš... Ukázala jsem ti přece, že tady máš dělat jen kolečka a šťopky.“</li> </ul>
<b>Jaká byla ve výuce atmosféra?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• spíše direktivní vedení dětí</li> </ul>
<b>Měly děti dostatek prostoru vyjádřit své prožitky?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• určitě ne</li> </ul>
<b>Vedla učitelka s dětmi dialog?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ano, především zaměřený na to, kreslí a krátce hovořily k tématům s tím spojených</li> <li>• částečně, když jim radila, co mají kreslit</li> <li>• také krátce reaguje na jejich poznámky k počasí apod.</li> </ul>
<b>Dle jakých kritérií učitelka práce dětí hodnotila?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Tady to budu podepisovat já, protože mám fix, který nesmyje voda...“</li> <li>• Odkazuje děti, aby si po skončení práci odnesly a šly se umýt.</li> <li>• Zaměřuje se na to, jestli se děti držely námětu a zda je pro ni kresba čitelná – zda strom vypadá jako strom, list jako list...</li> </ul>
<b>Jaké byly podmínky pro realizaci daného výtvarného úkolu (funkčnost a estetika učebny, výt. materiál, pomůcky)?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• dobré</li> <li>• ve třídě se nachází stolek určený k výtvarně-pracovním činnostem</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• vybavení je základní – chybí také prostor, kde by práce mohly schnout, aniž by překážely</li> </ul>
<b>Vlastní poznámky:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• zaměřuje se především na zvládnutí technických dovedností – držení a tahy štětcem</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• opravuje dětem kresbu – např. Říkala jsi, že to je mrak, proč ho máš zelený? Učitelka přebarví „mrak“ na modro</li> </ul>

### 2.1.2 Postup analýzy a její přínos

Dvoji analýzu s oporou o typologii kompetencí autora J. Slavíka jsem zvolila záměrně. V první analýze jsem chtěla využít nástroje škálování jako prostředku vyjádření intenzity projevu pozorovaných kompetencí s prostorem pro vlastní poznámky z důvodu potřeby argumentace či upřesnění konkrétního situačního kontextu.

V druhé analýze jsem v porovnání s průběhem té předchozí z procesuálního hlediska postupovala v opačném sledu. Prvotním účinem nebyla na základě záznamů pozorování identifikace výtvarných kompetencí ani vyjádření míry jejich intenzity projevu, ale na základě záznamů průběhu pozorování analýza redukcí textů z pozorování až na obsahové jádro. Až poté jsem ji usouvztažnila s danou Slavíkovou typologií kompetencí.

Předpokládám, že implikace zvolených přístupů umožní hlubší průnik do kompetenční vybavenosti konkrétní pedagožky.

### 2.1.3 Identifikovatelné kompetence učitelky dle kategorizace kompetencí podle J. Slavíka

Se záznamy z pozorovacího archu učitelky A jsem dále pracovala. Vycházela jsem z nich za účelem posouzení přítomnosti výtvarných kompetencí dané učitelky dle typologie Jana Slavíka (1993) a ke zhodnocení jejich míry projevu v konkrétním sledovaném výstupu. Slavíkovu typologii jsem nepřevzala plně, bez úprav. Snažila jsem se ji inovovat takovým způsobem, aby kompetence byly v pozorovaném výstupu identifikovatelné, a bylo je tak možné vyhodnotit.

S oporou bodové škály v rozsahu 1-5 jsem dle svého mínění ohodnotila míru projevené kompetence a poté jsem k ní připsala vlastní doplňující komentář.

Podobně budu postupovat i v rámci pozorovaných výstupů učitelek B i C.

**Tab. 3 Škála míry projevu identifikovaných kompetencí ve výtvarné výchově**

1	2	3	4	5
VELMI ŠPATNĚ nebo VELMI NEZŘETELNĚ	ŠPATNĚ nebo MÁLO ZŘETELNĚ	PRŮMĚRNĚ nebo ZŘETELNĚ	DOBŘE nebo VÝRAZNĚ	VELMI DOBŘE nebo VELMI VÝRAZNĚ

**Tab. 4 Přehled identifikovaných kompetencí učitelky A ve výtvarné výchově**

Hodnocená výtvarná kompetence	Rozsah projevu dané kompetence	Poznámka
<b>Poznatková kompetence</b>		
Estetickovýtvarná (koncepty formy)		
<ul style="list-style-type: none"> <li>dokázala dětem poradit s výtvarnými problémy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>dokázala dětem pouze navrhnout alternativy námětů, předkládat vlastní schémata a grafické typy;</li> <li>děti neměly prostor k tvůrčímu objevování možných výtvarných vyjádření daných námětů.</li> </ul>
Technickovýtvarná (materiály a techniky)		
<ul style="list-style-type: none"> <li>projevila se jako schopný „výtvarník“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>techniku zvolila běžnou, děti s ní seznámila terminologicky nesprávně.</li> </ul>

Historická (osobnosti, směry, vývoj, aktuality)		
<ul style="list-style-type: none"> <li>nabízela podněty z výtvarné kultury a estetiky</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ne</li> </ul>
<b>Hodnotící kompetence</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>poskytovala dětem objektivní zpětnou vazbu, vlastním hodnocením přispívala k poučení se z chyb a k hledání dalších možných řešení</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hodnotila pochvalně ty práce, které byly pro ni snadno čitelné (rozpoznala, co na kterém obrázku je nakresleno).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>pozitivně oceňovala originální nápady dětí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ne</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>užívala přitom správnou oborovou terminologii</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ne</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>učitelské vs. žákovské hodnocení</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- děti měly příležitost hodnotit až v rámci třídní výstavky, práce si prohlédly a řekly, která se jim líbí a proč;</li> <li>- pak se k nim vyjádřila také sama učitelka.</li> </ul>
<b>Psychosociální kompetence</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>z jejího projevu byla cítit jistota</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ano</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>z jejího projevu byla cítit akceptace</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- byla vstřícná, ale zaměřená na splnění daného cíle</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>z jejího projevu byla cítit autenticita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ano</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>vlastním výrazem (hlasovou technikou, gestikou, proxemikou, pohybem po třídě), způsobem vyjadřování</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- její projev byl výrazný</li> </ul>

přispívala k pohodě ve třídě		
<b>Didaktická kompetence</b>		
<b>Motivovanost</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>činnosti byly pro děti podnětné</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o činnost děti projevily zájem, nejsem si jista, že pro všechny, protože se jí účastnily bezpodmínečně všechny</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>využila další podněty "lákadla"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ne</li> </ul>
<b>Volba námětu</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>námět byl originální</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>motiv vychází z daného ročního období, námět ovšem neformulovala tak, aby byl dostatečně podnětný</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>námět byl vhodný pro zpracování výtvarného úkolu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>5</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ano</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>námět byl pro děti inspirativní</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>celkem ano, i v dalších navazujících aktivitách</li> </ul>
<b>Volba učiva a cílů</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>učivo a cíle byly v souladu s věkem a dispozicemi dětí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>s věkem dětí ne, učitelka tvrdí, že byl v souladu s jejich aktuálními schopnostmi</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>učivo a cíle byly v souladu s RVP PV</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ne</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>učivo a cíle byly v souladu se současným pojetím výtvarné výchovy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ne</li> </ul>
<b>Reflexibilita</b>		

• dokáže tvořivě rozvíjet vzniklé situace, improvizovat	• 2	- ano, zareaguje, ale nerozvine
• umí podávat zpětnou vazbu, pohotově reagovat	• 4	- ano
<b>Organizovanost</b>		
• efektivita řízení,	• 4	- dokázala vše organizovat, řídit
• časový rozvrh	• 4	- dobře si vše časově naplánovala vzhledem k režimu třídy
• autorita	• 5	- rozhodně je pro děti autoritou
<b>Zázemí</b>		
• technické	• 4	- děti mají možnost užívat stůl pro vv stabilně
• materiální	• 3	- materiální podmínky jsou dobré, jen je učitelka nevyužila
• hygienické	• 5	- dobré
<b>Strukturovanost</b>		
• námět, úkol a technika výtvarné činnosti byly v souladu	• 3	- ano, vzhledem k úkolu, který si učitelka vytýčila
• jednotlivé fáze výuky byly vhodně a logicky propojeny	• 4	- ne
• spontánní i řízené činnosti byly vyvážené	• 2	- ne, řízená činnost byla vedena na úkor spontánní hry

### Interpretace dílčích závěrů:

Učitelka A se zaměřila na daný námět. Navrhovala jej z bohaté škály. Nedokázala jej však konkretizovat a vnést do něj akci. Při jeho výtvarném zpracování vedla děti k převzetí jejích vlastních grafických typů a schémat. Zdařilé se jí jevily ty práce, které dokázala „přečíst“. Výtvarné problémy dětí řešila návodně až manipulativně. Orientovala

se také na způsob držení štětce a zacházení s ním. Vůči dětem sice projevovala vstřícný přístup, ale tvůrčí atmosféru nijak nepodpořil, vzhledem k tomu, že k výtvarné činnosti byly děti „motivovány“ necitlivým přerušením jejich spontánní hry.

Činnosti si dokázala naplánovat a realizovat s ohledem na denní režim třídy, s přihlédnutím k dosaženým výtvarným schopnostem dětí.

### **2.1.4 Kvalitativní analýza obsahu textů hospitačních záznamů**

Následně provedu kvalitativní analýzu obsahu textu pozorovacího archu i rozhovoru vedeného v návaznosti na výstup s jednotlivými učitelkami, a to podle rakouského autora Philipa Mayringa (2007), jíž využila ke kvalitativní analýze obsahu textů hospitačních protokolů i Věra Uhl Skřivanová (2011). Provedu pouze jednofázovou redukci veškerých pozorovatelných výtvarných kompetencí učitelek z výstupů a rozhovorů na jejich základní obsah. Přiblížím se tak k jádru ve výpovědích jednotlivých pedagožek se snahou hlouběji porozumět uvedeným odpovědím. Pro tento záměr nejspíš také postačí jen první fáze redukce, z níž se pokusím odvodit projevené výtvarné kompetence.

Redukcí se dopracuji k identifikaci jednotlivých dílčích kompetencí dané pedagožky. Přitom jsem vycházela ze Slavíkovy typologie výtvarných kompetencí, jež jsem za tímto účelem převzala volně. Nakonec usouvztažním danou analýzu s kompetencemi dle Slavíka.

K1 - zázemí

K2 - vtaženost

K3 - koncepty obsahu

K4 - hodnocení

K5 - technicko-výtvarná dimenze

K6 - esteticko-výtvarná dimenze

K7 – organizovanost

**Tab. 5 Kvalitativní analýza obsahů textů pozorování učitelky A**

Parafráze	Generalizace	Redukce
<p>Učitelka přerušila spontánní hru dětí a svolala je k připravenému stolečku se slovy s výzvou ke hře na malíře Podzimka. Již předtím dětem krátce prozradila, že připravuje pomůcky k dnešnímu tvoření.</p> <p>Usadila všech šest dětí a vyzvala je, aby si vyhrnuly rukávy a také dávali pozor, aby nevyhlili tuš.</p>	<p>učitelka:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- připravila pomůcky;</li> <li>- přerušila hru dětí;</li> <li>- usadila děti.</li> </ul>	<p>učitelka:</p> <p>K1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- příprava materiálního zázemí pro činnost;</li> <li>- věcné organizační pokyny.</li> </ul>
<p>Učitelka dětem připomněla, že si o stromech již povídali to, jak jsou na podzim krásně barevné lístečky, jak z nich ty lístečky padají ... Jedno z dětí zareagovalo, že i sníh (zrovna poprvé zrána nasněžilo). Souhlasila s tím, že sníh také, a navázala, že ten prý podle předpovědi nevydrží dlouho.</p> <p>Pokračovala, že teď nám ale ještě vládne podzim a dědeček podzim nám přinesl podzimní bál, a to je to tancování lístečků v tom větru. Byla by ráda, aby si</p>	<p>učitelka:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- připomněla rozhovor vedený k tématu;</li> <li>- navázala na zkušenost dítěte;</li> <li>- verbalizovala za účelem vyvolání představy;</li> <li>- vyjmenovala alternativy námětů.</li> </ul>	<p>učitelka:</p> <p>K2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- verbalizace osobní zkušenosti dětí;</li> <li>- podnícení k diskusi;</li> </ul> <p>K3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- návrhy výtvarných námětů.</li> </ul>



děti, jako malíři podzimkové, nakreslili buď jeden velký strom, nebo více stromů. Mohou prý také nakreslit domeček, sluníčko, i houby, trávu...		
Rozdala dětem u stolečku čtvrtky. Řekla, že mohou kreslit na šířku či na výšku. Upozornila je, že kreslené objekty se mají vztahovat k dolní části čtvrtky. Seznámila je s dalším postupem. Upozornila je, aby si dávaly při manipulaci s tuší pozor, aby se jim nevyhlila.  Děti si vybraly štětec. Navrhla, aby začaly kreslit nejprve v horní části čtvrtky mraky a poté strom.	učitelka:  - rozdala další pomůcky; - zadala podmínku v umístění objektů a jejich rozvržení v ploše, v postupu.	učitelka:  K1 - zajištění vhodného uspořádání pracovního prostoru, přítomnosti potřebných pomůcek.
Ke stolečku usazuje další příchozí dítě, při tom komentuje obsah některých kreseb. Zdůrazňuje chybu u jedné z nich s poučením, aby se jí dané dítě vyvarovalo. Nabízí mu celou řadu dalších možných námětů, ale statických.	učitelka:  - komentovala obsah kreseb; - upozornila na chybu; - nabídla náměty ke zpracování.	učitelka:  K4 - reagování na „chyby“ žáků ve výtvarné činnosti; K3 - zadávání námětů, které dle jejího předpokladu povedou k dobrým

		výtvarným výsledkům.
<i>Při kresbě tuší:</i>  <i>„Malujeme špičkou štětce, musíte tu ruku zvednout, když kreslíte.“</i>	učitelka:  - zajišťovala hygienu při výtvarné práci dětí (správné držení těla...).	učitelka:  K5  - zaměření na osvojení techniky.
<i>„Kresli tak, aby ten obrázek byl přes celý papír.“</i>	-	-
<i>„Hlavně kreslíme strom.“</i>	-	-
<i>„Jedna ruka drží obrázek a druhá štětec,“</i> učitelka drží ruku dítěte a maluje mu zároveň s ní do obrázku	učitelka:  - manipulativně vedla děti k tomu, vyrovnat se s prací s výtvarným nástrojem.	učitelka:  K5  - zaměření dětí na osvojení techniky.

<p><i>„Koruna stromu je buď kulatá, šišatá nebo obloučková.“</i></p> <p>Učitelka předkresluje schémata – <i>„Trávu máme buď vlnitou trávou, nebo zubatou.“</i></p> <p>Učitelka chce po dětech vyjádřit, jak lísteček letí - radí jak na to: <i>„To se nakreslí se srdíčko a do něj šťopka.“</i></p> <p><i>„Na štětce netlačte, strom má dvě čáry, když budete kreslit kmen, tak to není jedna čára, to je jako s rukama, je plný.“</i></p>	<p>učitelka:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nabídla k převzetí vlastní grafické typy.</li> </ul>	<p>učitelka:</p> <p>K6</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- práce se vzorem.</li> </ul>
<p>Učitelka děti průběžně povzbuzuje.</p>	<p>učitelka:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- podporovala usilovnou činnost dětí, pochopení danosti postupu.</li> </ul>	<p>učitelka:</p> <p>K6</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- práce se vzorem.</li> </ul>
<p>Učitelka nabídla dětem doplňkovou činnost výtvarného charakteru. Seznámila je slovně i jim sama prakticky předvedla postup při otiskávání listů.</p>	<p>učitelka:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- motivovala děti k další činnosti;</li> <li>- verbalizovala postup;</li> <li>- názorně jej předvedla.</li> </ul>	<p>učitelka:</p> <p>K7</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zaměstnání dětí, které již byly s kresbou tuší hotové;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- zajištění plynulé návaznosti bez zbytečných prostojů;</li> <li>- vymezení jednotlivých fází činnosti.</li> </ul>
<p>Dále se společně navrátili k již uschlé kresbě tuší. Učitelka děti poučila, jaké barvy by měly zvolit k vybarvení jednotlivostí v jejich kresbě. Dále je upozornila a prakticky v jedné z dětských kreseb předvedla techniku vybarvování. Nejprve by měli nanést barvu křídou a pak rozmazat prstem.</p>	<p>učitelka:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- trvala na setrvání v předmětném realismu;</li> <li>- názorně předvedla postup.</li> </ul>	<p>učitelka:</p> <p>K4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- negování samostatného rozhodování dětí;</li> </ul> <p>K6</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tendence učitelky názorností předejít výtvarným „nezdarům“ .</li> </ul>

### 2.1.5 Interpretace dílčích závěrů – učitelka A

Učitelka A dokázala zajistit materiální zázemí pro zvolenou výtvarnou činnost. Přitom děti seznámila s organizačními a věcnými pokyny směřující k podpoře bezpečného zacházení dětí s výtvarnými pomůckami a jejich správnému používání.

Učitelka dětem poskytla prostor i na klidné povídání. V rámci motivace sice navázala na předchozí prožitek dětí, ale namísto smyslového podněcení jej pouze verbalizovala. Pokud by byl námět konkretizován, mohl vybízet k daleko zajímavějšímu uchopení a měl by předpoklady k lepším výtvarným výsledkům.

Při samotné realizaci výtvarných činností dětí učitelka ulpívala ve sféře předmětného realismu, přitom vyvíjela na děti manipulativní tlak. Znemožňovala tak

rozvoj tvůrčích potencialit dětí předkládáním vzoru, šablonovitostí a přílišnou návodností. Patrná byla tendence k osvojení technické dovednosti, respektive držení štětce a zacházení s ním.

Učitelka A se dařilo, aby jednotlivé části řízené činnosti na sebe plynule navazovaly bez zbytečných prostojů. Dokázala smysluplně zaměstnat děti, které byly s prací hotovy dříve.

Dle Slavíkovy typologie převažují kompetence didaktická složky psychodidaktické kompetence.

## 2.2 Rozhovor – učitelka A

V návaznosti na pozorovaný výstup učitelky proběhla formou nestrukturovaného rozhovoru reflexe zaměřená především na zamýšlené, realizované či v neposlední úrovní dosažené cíle realizovaného výstupu. Dále se mohla pedagožka volně vyjádřit k tomu, co se jí jevilo v rámci plánování, vlastní realizace i z evaluačního hlediska jako klíčové.

### 2.2.1 Kontexty realizované výtvarné činnosti

*„Hlavní cíl, který jsem si naplánovala, byl v kontextu s denní motivací - znázornit vztah člověka k prostředí jakoukoliv formou. Očekávané kompetence, které jsem si stanovila, byly - umět kreslit a pracovat s grafickým náčiním. Zvolila jsem si náročnější formu – tím, že to nejdřív kreslili tuší a potom to teda vybarvovali suchými prašnými pastely. Ve finále jsme jakoby čarovali a sprchovala jsem jim to vodou, aby viděli ten efekt jasnějších barev, a že jim ten obrázek vlastně krásně vynikne. Co se týče kresby tuší, zvolila jsem štětec, protože úroveň kresby není ještě úplně ideální na téhle třídě. Kdybych jim dala špejli, myslím, že by to bylo časově náročnější, z toho důvodu, že špejle se musí častěji namáčet. Rozhodla jsem se pro štětec zároveň i kvůli tomu, že vím, že u některých dětí není ten úchop ještě úplně efektivní. Povedlo se mi to tak zrealizovat v jednom dni.*

*Druhá část byla suché prašné křídly, kdy jsem dětem vysvětlila, jak se s tou technikou pracuje. Ne všechny děti to samozřejmě pochopily. Snažila jsem se jim vysvětlit, že mají postupovat od světlých barev k tmavým, aby si nezašpinily obrázek.*

*Bylo pro ně strašně hezký, když se mohly koukat na to sprchování obrázků a zjistili tím, že se z nich opláchl ten přebytečný prach. Nosná byla pro ně ta zkušenost, že jim opravdu ta kresba podzimu vynikla. Byly samy spokojené s výsledkem té kresby. Sama musím říct, že celkově ta kresba dopadla obstojně.*

*Zaměřovala jsem se především techniku, protože ony neumí pořádně pracovat s tou rukou. Držení štětce je vlastně držení tužky, takže jsem jim monitorovala celý ten pletenec ruky.*

*Nejraději dělám výtvarku v pátek, kdy se nám na závěr týdne promítnou všechny prožitky. Z organizačních důvodů to bylo ve středu a musela jsem jim víc pomáhat a poradit, protože to neměli ještě všechno tak zažité. Ale to je můj subjektivní pocit. Pak jsme dělaly výstavku ve třídě, kdy zhodnotím, co se povedlo a co nepovedlo. Kladně hodnotím kreativitu, představu, která se znázorní do toho obrázku. Dala jsem jen obecné body, aby musely pracovat s fantazií a projevilo se, které to dítě fantazii má, a které ne. Pak to dávám na nástěnku rodičům. Jinak se to všechno podařilo. Myslím, že v té šatně ty obrázky fakt svítí. Mám z toho dobrý pocit.*

*Do námětu se mělo promítnout to, že listí padá, fouká do nich vítr, to počasí, takže ty prožitky s listím a toho všeho.*

*Technika se štětcem se mi osvědčila, když se naučí držet, naučí se držet tužku. Vráťím se k tomu v kontextu nácviku písma. Děti měly tendenci na něj tlačit a štětec se jim rozjížděl. Dál bych je chtěla dovést k tomu, aby měly lepší vztah k ekologii. Zúročí se mi to i v ostatních oblastech. Vztah člověka k přírodě se promítá do jejich emocionality a tu pak vyjádří pohybově, hudebně... Budu to prohlubovat s ohledem na změny v přírodě (přechod do zimy) K tomu, co jsme nestihli. Chtěla bych ještě realizovat – frotáž kůry venku a listů ve třídě. V zimě pak malování modrou barvou na sníh. Pak hrajeme různé ekohry... “*

## **2.2.2 Profesní cesta učitelky**

Silný dojem v ní zanechaly zážitky z mateřské školy, do které tehdy jako dítě docházela. Na učitelku, jež jim plně věnovala, vzpomíná s obdivem. Měla sice vůči

některým dětem ve své třídě svérázný vztah, ale většinou byla usměvavá a pohodová. Učitelka A si ještě dnes pamatuje, jak ji ve školce navštěvoval syn. Jejich vzájemný vztah na ni pozitivně působil. Do dnešní doby udržuje s touto učitelkou z MŠ kontakt.

Učitelka A prý odjakživa tíhla k dětem a měla je ráda. Dokládá to tím, že přestože v dětství vyhledávala pro hru spíše chlapce, vyhradovala si ve svém herním čase také prostor pro vození malých dětí svých sousedek.

Rozhodnutí, že se stane učitelkou ve školce, přišlo již v šesté třídě. Od té doby ji nic nepřimělo svou volbu změnit. Z rodiny byla učitelkou jen babička, a to na základní škole.

V osmé třídě proto absolvovala přijímací zkoušky na střední pedagogickou školu v Karlových Varech. Aby byla přijata, musela obstát v testu z matematiky i z českého jazyka a také v talentové části zkoušky. Pamatuje si, že dostala za úkol zacvičit krátkou gymnastickou sestavu, nakreslit zátiší a barvou vyjádřit vybranou charakterovou vlastnost. Dále zazpívat píseň, napodobit rytmus. To ji nečinilo žádné potíže, jelikož byla žákyní hudebního oboru ZUŠ. Psal se rok 1988.

Hudební výchova ji bavila i na střední škole, proto si ji v rámci studia zvolila jako specializaci. Mimo ni i biologie, pedagogika a psychologie a to dokonce natolik, že zvažovala studium na vysoké škole.

Do výkonu profese vstoupila v roce 1992. Nejvýznamnější změnou v předškolním vzdělávání, která se jí jako učitelky nejcitelněji dotkla, bylo oproštění pedagogické práce od dokumentace a kladení citelnějšího důrazu na činnosti s dítětem.

Oceňuje zejména to, jak ji škola připravila pro budoucí praxi. Prošla si realizací pečlivých, promyšlených příprav dle tehdejších vypracovaných metodik a následnými věcnými rozbory se zkušenými učitelkami. Také dodnes čerpá a vrací se k „námětníkům“, které si v podobě kartiček jako studentka vypracovala. Minulé metodiky nezavrhuje, naopak se k nim při sestavování tematických plánů často vrací, protože dle jejího názoru jsou sestaveny posloupně, systematicky a přehledně.

Nynější koncepce předškolního vzdělávání se jí jeví jako kvalitní. Oceňuje nejvíce možnost přizpůsobit organizaci nabízených činností obsahu a vytyčeným cílům.

Uvědomuje si rovněž požadavek dále rozpracovat obsahy převzaté z RVP PV a potíže, které s tím, jak předpokládá, musí každá učitelka začátečnice zákonitě mít. To se jí potvrdilo v rámci praxe, jež jako zaučující učitelka vedla, několikera praktikantek. Ze školy prý přicházely nevybaveny a co hůř, většinou bez zájmu o děti.

V roce 2014 úspěšně absolvovala přijímací zkoušky na bakalářské studium Předškolní pedagogiky PedF ZČU v Plzni. Studium jí prý ale přinášelo pouze minimum takových poznatků, které by mohla využít v praxi. Proto studium po půl roce ukončila.

Výtvarnou výchovu dětem nezprostředkovává z vlastního zaujetí. Je si vědoma, že k výtvarné výchově nemá kladný vztah. Neví ale, čím to je. Na základní a střední škole se setkala jen s určitými technikami, které si měla v hodinách sama vyzkoušet. Vybavuje si malování vodovými barvami, temperami, kresbu tuší a pak lepení barevného papíru. To vše v různých obměnách.

Myslí si, že smyslem výtvarné výchovy je to, aby se děti nebály tvořit. Aby dostaly příležitost zúročit své dovednosti, uplatnit svůj nápad, představu a fantazii. Zároveň dodává, že se jí tento záměr nedaří při výtvarných činnostech naplnit, protože dnešní děti nemají dostatek fantazie a jsou navyklé pracovat podle předloh.



### 2.2.3 Kvalitativní analýza obsahu rozhovoru

Tab. 6 Kvalitativní analýza obsahů textů rozhovoru s učitelkou A s vyvozením kompetencí H. Hazukové

Parafráze	Generalizace	Redukce	Vyvozená výtvarná kompetence (Hazuková)
Učitelka A si myslí, že hlavní cíl, který si naplánovala, byl v kontextu s denní motivací - znázornit vztah člověka k prostředí jakoukoliv formou.	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- projevila tendenci plánovat v dalších kontextech, ve vztahu člověka k prostředí;</li> <li>- snažila se o soulad námětu s dalšími kategoriemi.</li> </ul>	<p>K1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zamýšlení nad cílem výtvarné činnosti a jeho možných přesahů;</li> <li>- propojenost s dalšími kategoriemi.</li> </ul>	kompetence psycho- didaktická - projektová – výběr cílů vzhledem k širším (stav oboru, společnosti) kontextům výuky.
Očekávaná kompetence, ke které učitelka směřovala - umět kreslit a pracovat s grafickým náčiním.	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- projevila tendenci plánovat s oporou v RVP PV.</li> </ul>	<p>K6</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- snaha rozvíjet elementární grafickou zručnost a výtvarné technické dovednosti.</li> </ul>	kompetence psycho- didaktická - projektová výběr obsahů a prostředků vzhledem k zamyšleným cílům výuky
Co se týče kresby tuší, volila štětec, protože úroveň	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- projevila tendenci výcházet</li> </ul>	<p>K8</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- diagnostika výtvarných schopností dětí</li> </ul>	kompetence psycho- didaktická - projektová

kresby dětí z její třídy prý není ještě úplně ideální.	z aktuálních dispozic dětí.		(výběr prostředků vzhledem ke kontextům výuky)
Rozhodla se pro užití štětce i proto, že se  zaměřovala především na techniku. Držení štětce je dle ní vlastně držení tužky.  Technika se štětcem se jí osvědčila, když se prý naučí držet štětec, naučí se držet i tužku. Vrátí se k tomu v kontextu náviku písma.	učitelka:  - volila techniku se zaměřením na rozvoj motoriky. - projevila tendence plánovat v dalších kontextech	K3  - volba techniky v kontextu cílů. přesah konceptu obsahu	kompetence psycho- didaktická – realizační - aktuální výběr cílů a prostředků v situačních kontextech
Dětem vysvětlila, jak se s tou technikou pracuje. Ne všechny děti to samozřejmě	učitelka:  - vysvětlila princip techniky; - vysvětlila postup.	K6  - danost technického řešení úkolu; - danost postupu.	

<p>pochopily.</p> <p>Snažila se jim vysvětlovat, že mají postupovat od světlých barev k tmavým, aby si nezašpinily obrázek.</p>			
<p>Děti byly samy spokojené s výsledkem té kresby.</p> <p>Učitelka zhodnotila, že celkově kresba dopadla obstojně.</p>	<p>učitelka:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- povšechně zhodnotila výsledek;</li> <li>- orientace na výsledek.</li> </ul>	<p>K4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- výtvarné hodnocení prací.</li> </ul>	<p>kompetence psycho- didaktická – reflexivní</p>
<p>Do námětu se dle slov učitelky mělo promítnout to, že listí padá, fouká do nich vítr, počasí, takže ty prožitky s listím a toho všeho.</p>	<p>učitelka:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- uvažovala o tom, jak záměr realizovat;</li> <li>- směřovala k prožitkům.</li> </ul>	<p>K3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- inspirativnost výtvarné činnosti.</li> </ul>	<p>kompetence psycho- didaktická – projektová - výběr obsahů a prostředků vzhledem k zamyšleným cílům výuky</p>

<p>Dětem dala jen obecné body, aby musely pracovat s fantazií a prý se tak projevilo, které dítě fantazii má, a které ne.</p>	<p>učitelka:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- požadovala určité zpracování představ a jejich kontrolu;</li> <li>- požadovala vyjádření fantazie.</li> </ul>	<p>K9</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- požadavek originality vidění a fantazii žáků.</li> </ul>	
<p>Zúročí se jí to i v ostatních oblastech. Vztah člověka k přírodě se promítá do jejich emocionality a tu pak vyjádří pohybově, hudebně...</p>	<p>učitelka:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nepojímá výtvarnou výchovu samostatně jako izolovanou disciplínu;</li> <li>- spojuje ji s emocionalitou;</li> <li>- spojuje ji s různými druhy umění.</li> </ul>	<p>K3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mezipředmětové vztahy;</li> </ul> <p>K9</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- objevování způsobů vyjádření vlastních prožitků.</li> </ul>	<p>kompetence psycho- didaktická – realizační - aktuální výběr cílů a prostředků v situačních kontextech</p>
<p>Práce pak učitelka prezentuje rodičům na nástěnce. Jinak se vše dle jejích slov podařilo. Myslí si, že v té šatně ty obrázky fakt svítí.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prezentace prací</li> </ul> <p>zhodnocení výsledku.</p>	<p>K4</p>	

**Poznámka:**

K1 - zázemí

K2 - vtaženost

K3 - koncepty obsahu

K4 - hodnocení

K5 - technicko-výtvarná dimenze

K6 - esteticko-výtvarná dimenze

K7 – organizovanost

K8 – přiměřenost

K9 – obsažnost

**2.2.4 Interpretace dílčích závěrů**

Těžiště kompetencí bylo přeneseno mimo výtvarnou oblast. Do pedagogického působení se výrazně promítl kladný vztah k přírodě. Učitelka A sice projevuje tendenci zamýšlet se nad cílem výuky, plánováním jednotlivých etap výchovného procesu, ale nikoli z výtvarného hlediska. Převažují psychodidaktické kompetence obecně pedagogického charakteru, nejvíce se však z těch dílčích kompetencí projevuje kompetence projektová. Učitelka A se snažila volit vhodné cíle, obsahy a prostředky tak, aby korespondovaly s dispozicemi dětí, aktuální situací, odpovídajícím ročním obdobím.

Výtvarná činnost dítěte byla směřována k především očekávanému výsledku, skrze něhož učitelka prezentovala svou pedagogickou činnost.

**2.3 Fotodokumentace – výstupy učitelky A**

Sběr dat formou fotodokumentace výtvarných prací umožní prostřednictvím sestavených výtvarných řad vyvození vzdělávacího potenciálu výtvarných prací a také zpětné ohlédnutí za realizovaným hospitovaným výstupem dané pedagožky.

### 2.3.1 Deskripce výtvarného výstupu

Výtvarné práce jsou si velmi podobné použitými prostředky i způsoby zobrazení v prostoru. Je v nich také čitelný vliv učitelky, jejíž důrazně uplatňovala při pokusech dětí se výtvarně vyjádřit. Na všech kresbách se vyskytují učitelkou požadované symboly (listy, jablka, koruny stromů), které jsou do prací vkládány účelově, k zaplnění prostoru. Všechny stromy jsou v ploše řazeny vedle sebe na spodní okraj papíru. Kresby působí schematicky. (viz Obr. 4)

**Obr. 4 Ukázka dětských výsledných výtvarných prací z realizace výtvarné činnosti učitelky A**



### 2.3.2 Vzdělávací potenciál výtvarných prací – srovnávací řady

Následně zpracuji fotodokumentaci do srovnávacích řad výtvarných prací se záměrem prezentovat výtvarné vedení vybraných učitelek v praxi MŠ. Analýza těchto výtvarných prací jako produktů spočívá ve vypořádání a postřehnutí zásadních

momentů výtvarné tvorby z hlediska např. technik, které učitelka volí nejčastěji, zda v tomto směru experimentuje, zkouší nové či nikoliv.

Závěry interpretuji v rámci kontextu, který je uvedený v příloze. Obsahuje další výtvarné práce, z nichž vyvozují obrazové řady, které s těmito závěry usouvztažňují. Přípravy učitelek vztahující se k těmto výsledným výtvarným pracem jsou taktéž uvedeny v příloze (viz Tab. 17 Kontext výtvarných prací).

Sestavené řady výtvarných prací ilustrují míru připravenosti vybraných pedagožek naplňovat vzdělávací cíle a obsahy v rámci požadavků soudové výtvarné výchovy také z dlouhodobějšího pohledu. Vychází z fotodokumentace výtvarných prací vybraných učitelek, k této diplomové i k předchozí bakalářské práci (BP z roku 2014 označeny červeným ohraničením).

Učitelka A volí náměty související s daným ročním obdobím. Problémem je, že výtvarné řešení chápe učitelka A jen v rovině technických dovedností a vlastností prostředků. Na úkor její preference orientované zejména na „nácvik“ techniky a dovedností v realizovaných výstupech poskytuje nedostatečný prostor k vyjádření navozených představ dětí, jejich zkušeností či prožitků plynoucích z aktuálního situačního kontextu.



Obr. 5 Výtvarné práce 2014/2015 – učitelka A



Učitelka A v kontextu výtvarných prací přiznává nesnáze převážně výtvarně-technického charakteru. Je možné, že děti na výtvarné činnosti dostatečně připravila. Mohla tak problémům při realizaci alespoň částečně předejít. Existuje řešení, a to že stejný úkol, který dětem chce učitelka zadat, si napřed vyzkouší prakticky řešit ona sama. Projde si tak podobnou cestou, narazí na problémy, se kterými by se poté bývaly potýkaly i děti.

Také učitelka A dále neuvedla, jak s tímto problémem bude dále pracovat.



Toto jsou výtvarné práce realizované s motivací *Já ve školce aneb dítě jako součást společnosti třídy*. Vzdělávací cíl byl směřován k posílení třídní sounáležitosti. Nejen, že učitelka A nestanovila výtvarně-edukační cíl, ale vstupem do nového kolektivu dětí svým způsobem negovala dětskou individualitu. Práce působí uniformně, jednoduše.

**Obr. 6 Já ve školce – učitelka A**

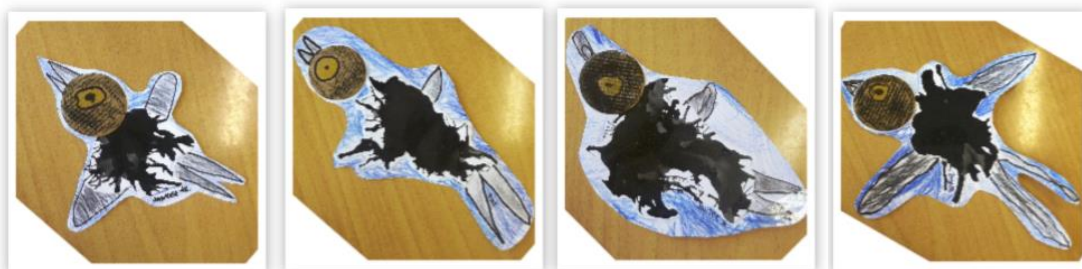


V případě těchto výtvarných prací učitelka A předem naordinovala konkrétní postup a to v několika krocích. Sama je také popsala:

- a) rozfoukávání skvrny tuše do odpovídajícího tvaru + její vystřížení;
- b) nalepení na podklad – čtverek A2;
- c) nalepení hlavičky z odpadového materiálu + vybarvení voskovkou;
- d) dokreslení detailů silným uhlem.

Přestože úkol by mohl být zadán ve spojitosti s explorační činností či s výtvarnou etudou, nakonec volila špatný realizační prostředek. Vyplyvá z toho předem daná forma, uzavřenost úkolu, schematičnost a výtvarná chudost.

**Obr. 7 Vlaštovka – učitelka A**



## ***2.4Souhrnná interpretace dílčích výsledků – učitelka A***

Z dílčích závěrů vyšlo najevo, že těžiště výtvarných činností realizovaných učitelkou A spočívá v jejím očekávání „správných“ výsledků. Problém spatřuji především v omezené schopnosti dané pedagožky „číst“ vizuálie a tříbit jejich citlivost k vnímaným objektům.

Požadavek „správnosti“ přitom nebyl nijak opodstatněn, vychází zřejmě z inklinace pedagožky k určitému způsobu vyjadřování. Učitelka A tedy hodnotila konečný výsledek pouze ve vztahu se svou vlastní představou. Vlastními kritérii hodnocení přirozeně ovlivňovala hodnotící postoje dětí, které je v tomto věku nekriticky přejímají za své, a tím je v tomto kontextu brzdila v učení se kriticky a tvořivě myslet.

Učitelka A se také orientovala na „správnost“ při ovládání instrumentů. Tento požadavek chápe jako důležitý aspekt přípravy nácvičku psaní. Tím ovšem upozadila výtvarnou dimenzi užití daného nástroje. Přitom by stačilo děti poučit o způsobech bezpečného zacházení s ním.

Co se týče požadavku „správnosti“ kompozice, vychází z mylného předsudku, že čtvrtka musí být zcela pokreslená či zaplněná. Samotnou výtvarnou činnost neformulovala učitelka A jako úkol či problém k řešení, ale jmenovala pouze náměty, které se jí jevily jako vhodné. Prokázala neznalost cílů výtvarné výchovy.

Učitelka A tímto nevedla děti k objevování výtvarně-estetického vyjadřování, zabývala se spíše grafomotorikou. Mimo to svými manipulativními zásahy vstupovala do jejich výtvarného projevu.

*„Pro řešení úkolů volné a ilustrační tvorby je nezbytný předvýtvarný zážitek a dostatečná zásoba a kvalita představ.“* (Hazuková, 2011, s. 79) Především na to by se tato učitelka dle mého názoru měla při plánování potažmo realizaci výtvarně výchovných činností zaměřit.

Závěrem bych ještě chtěla poznamenat, že technika většinou bývá prostředkem realizace, ale stejně tak se může stát i učivem. Učitelka sama by ho ovšem takovým způsobem měla i nabízet. Pokud daná pedagožka k výtvarným technikám inklinuje, mohla by z nich při rozvažování o výtvarné činnosti vycházet. Pro zlepšení její stávající pedagogické praxe v oblasti výtvarné výchovy je také důležité, aby se postupně učila rozpoznávat výtvarné od ne-výtvarného.

## **2.5 Pozorování – učitelka B**

S učitelkou B jsem si rovněž předem domluvila konkrétní čas, v němž budu moci pozorovat její pedagogický výstup orientovaný především na výtvarně-výchovné činnosti, jež si v rámci týdenního motivačního bloku naplánovala, že bude s dětmi činit.

### **2.5.1 Deskripce pozorovaného výstupu učitelky**

S učitelkou B jsem si rovněž předem smluvila konkrétní termín, v němž budu moci pozorovat její pedagogický výstup orientovaný především na výtvarně-výchovné činnosti, jež si v rámci týdenního motivačního bloku naplánovala, že bude s dětmi činit.

Taktéž jsem si pro tuto příležitost připravila pozorovací arch, v němž jsem se zaměřila na způsob motivace dětí k činnosti, zadání úkolu, dále pak na kritéria hodnocení, atmosféru, prostor pro sebevyjádření dětí a podmínky pro realizaci nabízených činností.

Podstatné či zajímavé postřehy jsem si také zapisovala do předem připraveného pozorovacího archu. (**viz Tab. 7 Pozorovací arch učitelky B**)

### 2.5.2 Identifikovatelné kompetence učitelky dle kategorizace kompetencí podle J. Slavíka

Se záznamy z pozorovacího archu učitelky B jsem dále pracovala. Vycházela jsem z nich za účelem posouzení přítomnosti výtvarných kompetencí dané učitelky dle typologie Jana Slavíka (1993) a ke zhodnocení jejich míry projevu v konkrétním sledovaném výstupu. Slavíkovu typologii jsem nepřevzala plně, bez úprav. Snažila jsem se ji inovovat takovým způsobem, aby kompetence byly v pozorovaném výstupu identifikovatelné, a bylo je tak možné vyhodnotit.

S oporou bodové škály v rozsahu 1-5 jsem dle svého mínění ohodnotila míru projevené kompetence a poté jsem k ní připsala vlastní doplňující komentář. Podobně budu postupovat i v rámci pozorovaného výstupu učitelky C.

#### **Interpretace dílčích závěrů z identifikovaných kompetencí:**

(viz **Tab. 8 Škála míry projevu identifikovaných kompetencí ve výtvarné výchově;** **Tab. 9 Přehled identifikovaných kompetencí učitelky B ve výtvarné výchově**).

U učitelky B jsem vypožadovala kompetence, které se projevovaly intenzivněji, především v organizační a řídicí dimenzi. Usuzuji tak, že didaktická rovina zřejmě bude její silnější stránkou, z níž pedagožka čerpá i ve výtvarné výchově. Její jistota pedagogická i osobnostní zřejmě pramení z již nabytých pedagogických zkušeností. Ovšem to se z komplexního pohledu jeví jako nedostačující. Kompetence výtvarné učitelka B ve větší míře postrádá, a proto chybí didaktická provázanost a ukotvení právě v rámci oboru výtvarné výchovy. Oborovou terminologii výtvarného oboru tato pedagožka prakticky neužívala.

**V Tab. 10: Kvalitativní analýza obsahu textů pozorování učitelky B** bych zdůraznila důležitost poznámek, které vysvětlují určenou bodovou hodnotu rozsahu projevu dané kompetence. Někdy se dané kompetence nejevily tak jednoznačně.

### 2.5.3 Kvalitativní analýza obsahu textů hospitačních záznamů

Následně provedu kvalitativní analýzu obsahu textů z pozorovacího archu a následně i z rozhovoru vedeného v návaznosti na výstup s učitelkou B, a to podle rakouského autora Philipa Mayringa, již využila ke kvalitativní analýze obsahu textů hospitačních protokolů i Věra Uhl Skřivanová (2011). Provedu pouze jednofázovou redukci veškerých pozorovatelných výtvarných kompetencí pedagožky z výstupu a

rozhovoru na jejich základní obsah. Přiblížím se tak k jádru ve výpovědích se snahou hlouběji porozumět uvedeným odpovědím. Pro tento záměr nejspíš také postačí jen první fáze redukce, z níž se pokusím odvodit projevené výtvarné kompetence.

Redukcí se dopracuji k identifikaci jednotlivých dílčích kompetencí dané pedagožky. Přitom jsem vycházela ze Slavíkovy typologie výtvarných kompetencí, jež jsem za tímto účelem převzala volně.

K1 - zázemí

K2 - vtaženost

K3 - koncepty obsahu

K4 - hodnocení

K5 - technicko-výtvarná dimenze

K6 - esteticko-výtvarná dimenze

K7 – organizovanost

#### **2.5.4 Interpretace dílčích závěrů – učitelka B**

Učitelka B námět, jež zvolila, nedokázala modifikovat do výtvarného úkolu tak, aby byl pro danou věkovou skupinu dětí, se kterou pracovala, přitažlivý a zajímavý. Namísto toho vedla děti přílišnou návodností a předložením vzoru k setrvání v předmětné realitě. V konkrétních činnostech, ani v komunikaci neposkytla dětem dostatečný prostor k sebevyjádření. Komunikace s nimi byla vedena věcně, spíše v rámci tendence zajistit dobrou organizaci. Děti prostřednictvím výtvarné činnosti spíše naplňovaly její vlastní konkrétní představu o výsledku. Postup i výsledek byl předem zadán, nenabídla možnost řešit úkol jinak. Průběžně se snažila častými pochvalami omezenými na výrok „*máš to krásný*“ nebo povzbuzením podpořit dobrou atmosféru ve třídě, což se jí částečně i dařilo. „Nabízené“ řízené činnosti sice organizovala direktivně a na úkor činností spontánních, dokázala je však ve srovnání s učitelkami A a C vhodně propojit námětem a také obohatit o činnosti doplňkové.

V aktivitách navazovala na předešlé zkušenosti dětí, také jimi podporovala třídní soudržnost (třída „Sluníček“). Paradoxně právě v doplňkových aktivitách se objevily i nosné momenty s možným výtvarným potenciálem, jenž by se dal využít a dále rozvinout, ty ovšem nezachytila. Orientovala se také na úklid, akcentovala odpovědnost každého za své chování ve třídě, vyžadovala ukázněnost dětí chování ve třídě. Opět převažují kompetence pedagogické psycho-didaktického charakteru bez výtvarné dimenze.

V samotné výtvarné činnosti usilovala především o celkovou „kompletační slunce“, což bylo také její hlavní kritérium hodnocení. Paradoxně pak v závěru nejvíce ocenila malby, které se vyjímaly svou expresivitou.

## 2.6 Rozhovor – učitelka B

V návaznosti na pozorovaný výstup učitelky proběhla formou nestrukturovaného rozhovoru reflexe zaměřená především na zamýšlené, realizované či v neposlední úrovní dosažené cíle realizovaného výstupu. Dále se mohla pedagožka volně vyjádřit k tomu, co se jí jevílo v rámci plánování, vlastní realizace i z evaluačního hlediska jako klíčové.

### 2.6.1 Kontexty realizované výtvarné činnosti

Druhý den jsme se s učitelkou B opět sešly, abychom pohovořily o realizovaném výstupu. V úvodu jsem ji vedla k tomu, aby se vyjádřila k volbě cíle, co si plánovala, že bude s dětmi činit, a jak se jí to dařilo realizovat. Dále jsem se ptala na důvody k volbě výtvarných prostředků. Také jsem ji nechala rozhovořit o jejím způsobu a možnostech hodnocení. Řečené mi dovolila zaznamenat na diktafon. Níže uvádím doslovný přepis jejích výpovědí.

V úvodu mi učitelka B začala vysvětlovat, z jakých důvodů si stanovila konkrétní výtvarný cíl: „Rozhodla jsem se zkusit s dětmi sluníčko, nejprve tužkou. To dopadlo velmi dobře. Pak jsme navázaly kresbou sluníčka na barevný papír. Využily u toho i pastelky a voskovky. Pak jsem navázala malováním sluníčka. Postupovala jsem tedy metodicky od jednoduššího ke složitějšímu. Mám zkušenost, že se děti bojí. Bojí se toho, že budou moct malovat na velký prostor. Děti jsem s tím předem seznámila, že budou moct malovat přes celou plochu. Cíl byl odbourávat u dětí strach používat jakýmkoliv způsobem – čarance, klikyháky, barvu. Také - nebát se ušpinit. Já jim pak říkám, že se můžou jít umýt. Hlavním cílem tedy bylo odbourávat strach z barvy a zároveň v rámci metodického postupu navazovat kresba - malba, abych zjistila, jak na tom opravdu děti po té výtvarné stránce jsou. A to sluníčko je nejjednodušší. Zvolila jsem ho z toho důvodu, protože si myslím, že ta třída neodpovídá věku. Je možné, že se to vypiluje.

*Také patří do třídy sluníček. Básnička o sluníčku je motivační. A ještě něco. To není tak výtvarné, ale máme každý den splnit všechny okruhy. Motivuju děti, že už nejsme na malé třídě, ale jsme už na větší. Připomínám jim pravidla. Proto malujeme sluníčka i štětcem, že jsme na velké třídě. Také že když rozdávám hvězdičky, že ony že pak budou ve škole dostávat jedničky. Chtěla bych, aby si víc věřily, aby samy na sebe měly vyšší nároky. Tak tedy i v té výtvarce už jsem chtěla, aby to odpovídalo jejich věku. Taky je důležité, aby zvládly i detaily. Aby nepřetáhly paprsky do sluníčka (bylo vidět u těch nevybarvených). Taky byl problém rozmazávat křidu, děti se bály spíš ušpinit než samotné křidy. Chtěla jsem, aby si uvědomily, že sluníčko je na nebi, proto si vybarvovaly to pozadí.*

*Vše bylo celkem tak, jak jsem si naplánovala. Nehodnotím, kdo má nejhezčí, to je hloupost. Taky jsem je vedla k tomu, aby si to samy uměly zhodnotit, aby odůvodnily, proč ho mají zrovna takové.*

*Dále budeme hodně malovat barvami a hlavně ztěžovat výtvarný cíl, teď tu předlohu měly, ale klidně pak můžou kreslit i z hlavy. Aby to odpovídalo věku, sluníčko by měly umět už v 1. třídě. I když se to někdy nepovede. Chtěla bych, aby se uměly poučit z chyb. Stalo se mi, že jedno z dětí za mnou přišlo, že se mu jeho sluníčko moc nepovedlo, jestli si může namalovat nové. Souhlasila jsem a šla se podívat, jaké to sluníčko měl. Namaloval si velikánský kruh přes celou čtvrtku, a proto se mu tam ty paprsky vlastně nevešly. Ptala jsem se ho, proč se mu to sluníčko nelíbí a on mi řekl, že nemá kam namalovat paprsky a teď už ví jak na to. To bylo úžasný, ten myšlenkový posun. Řekla jsem mu, že když se podívá na sluníčko ráno nebo večer, tak taky nemusí mít paprsky. Ale to bylo starší dítě.*

*Práce mne velmi baví. Tohle je pro mne po dlouhé době výzva. Povedu je k tomu, abych je na konci roku, kdy jim bude všem pět let, dostala na tu úroveň, aby aspoň vše tak nějak v průměru odpovídalo. To není jen výtvarka. Shodla jsem se s kolegyní, že mluvený projev dětem taky činí problém.*

*Výtvarka i hudebka je pro mne zatím diagnostika - na co ty děti mají. Můžeme si něco vyzkoušet a zjistím, jak na tom jsou. Přestože bychom měly být dál, teprve vycházím z toho, co umí. Musela jsem ubrat.*

*Ale myslím si, že to bude dobré, děti jsou učenlivé. Chtěla bych je s klidným srdcem předat na předškolní třídu.*

*Celkově jsem tedy byla spokojená.“*

### 2.6.2 Profesní cesta učitelky

Důvody její profesní volby by se prý daly vysledovat již v samotném dětství. Nejlépe by se daly prezentovat na vztahu k jejímu mladšímu bratrovi. Velice ochotně a ráda se mu tenkrát věnovala a pečovala o něj. V tomto směru získala důvěru i své matky. Ta se prý nechávala slyšet, že když se o něj starala dcera, měla jistotu, že je v dobrých rukách. Zároveň při tom vynikala, co se týče vyjadřovacích schopností, tendencí organizovat ostatní a bohatým tvůrčím potenciálem, se kterým do společných her vstupovala.

Jako dítě byla všestranně založena. Stala se členkou pěveckého sboru, navštěvovala výtvarný kroužek i gymnastiku. Nečinilo ji tak problém zvládnout nároky talentové zkoušky Střední pedagogické školy v Karlových Varech. Tam dostala příležitost ve svých zálibách pokračovat, a také ji využila, s výjimkou výtvarného kroužku. Výtvarná výchova ji oslovila pouze v prvním ročníku zásluhou vedení jisté paní učitelky. V tomto předmětu mohla experimentovat a soustředit se na proces nikoliv na konečný výsledek. V dalších letech studia byla nahrazena učitelem, jenž preferoval spíše teorii výtvarné kultury než tvoření, a tím ji tuto výchovu zprotivil.

Učitelka C dodává, že výhodou studia na této škole bylo, že matematika zde, nebyla hlavním předmětem.

Po úspěšném absolvování maturitní zkoušky nastoupila jako učitelka mateřské školy. Jelikož během studia získala celkem naivní představy o práci učitelky, začátky byly spíše bolestné. Chápe to jako přirozený důsledek nedostatku praxe během studia. V tomto ohledu jí nebyla příliš nápomocna ani zaučující učitelka, neboť sama prý byla nevýrazná a k dětem příliš liberální.

Dnes má za sebou dvacet let praxe, pouze s dvouletou odmlkou, při které využila šance vyzkoušet si pracovat v podnikatelské sféře jako účetní. Nicméně práce s dětmi jí chyběla a tak ocenila, když dostala příležitost se k této profesi zase vrátit.

Na začátku devadesátých let spolupracovala s kolegyní, se kterou si nerozuměla profesně ani lidsky. Doslova spolu „vydržely“ na jedné třídě se stejnou věkovou skupinou dětí šest let. Cítila, že je v krizi. Poté, co přešla na jinou školku, si již po pracovní stránce více neztěžovala.

Koncepci RVP PV přijímá bez výhrad, vyhovuje jí. V posledních letech několikrát zkusila projít skrze přijímací zkoušky na vysokou školu obor předškolní pedagogika, ale neúspěšně. V současnosti se potýká s pochybami, zda má studium vůbec



smysl a do jaké míry může znamenat reálný přínos pro její praxi. Často o tom diskutuje s učitelkami, jež samy studují a sdílí právě tyto dojmy.

### **2.6.3 Kvalitativní analýza obsahu rozhovoru**

(viz Tab. 11 Kvalitativní analýza obsahů textů rozhovoru s učitelkou B s vyvozením kompetencí H. Hazukové).

### **2.6.4 Interpretace dílčích závěrů**

Každoročně realizovanou kresbou symbolu třídy usiluje učitelka B o posílení vědomí sounáležitosti třídní skupiny. I v letošním školním roce neměla potřebu hledat a nacházet podněty také v jiných oblastech, např. ve výtvarné kultuře.

Učitelka B řešila plánování činností s ohledem na jejich metodickou posloupnost. Opírala se při tom o svou pedagogickou zkušenost. Snažila se také zamýšlet nad vhodným výběrem učiva a cílů výuky a to vzhledem k aktuálně diagnostikované dosažené úrovni schopností dětí a jejich dispozic. Volba výtvarné činnosti byla z jejího pohledu limitována nižší úrovní celkových schopností a dispozic dětí. Z uvedené analýzy je zřejmé, že u učitelky B výrazně převažují kompetence psychodidaktického charakteru. Nejčastěji byla identifikována dílčí kompetence projektová. Učitelka projevila schopnost propojit jednotlivé etapy výchovného procesu.

Zásadní problém spatřuji v tom, že přestože tato pedagožka psycho-didaktickými kompetencemi disponuje, nedokáže s nimi patřičně zacházet. Brání jí v tom metodická neznalost, nedostatečná míra individualizace ve vzdělávání dětí.

Identifikace kompetencí výtvarných byla složitější, protože jsem je zaznamenávala minimálně. Snad jen v tendenci učitelky B uvažovat nad tím, jak svůj „výtvarný“ záměr realizovat. Brzdí ji však stereotypní pojetí výtvarné výchovy, při němž preferuje snaha o jakousi úhlednost a obecnou líbivost. Opět se projevila nenápaditost v technice a nedostatečnost ve funkčním slovníku.

## **2.7 Fotodokumentace – výstupy učitelky B**

Sběr dat formou fotodokumentace výtvarných prací umožní prostřednictvím sestavených výtvarných řad vyvození vzdělávacího potenciálu výtvarných prací a také zpětné ohlédnutí za realizovaným hospitovaným výstupem dané pedagožky.

### **2.7.1 Deskripce výtvarného výstupu**

Téma bylo jednoznačně dáno. Práce jsou si celkem podobné. Nevyznívá z nich dětská individualita. Pozadí je bohužel zase jen bílé. Důsledkem je dle mého názoru realizace s užitím šablony, omezující se na mechanický přístup. Postrádám nápaditost, přemostění se do oblasti výtvarně-estetických jevů. (viz Obr. 21 Ukázka dětských výsledných výtvarných prací z realizace výtvarné činnosti učitelky B)

### **2.7.2 Vzdělávací potenciál výtvarných prací – srovnávací řady**

Nyní opět předkládám sestavené výtvarné řady, jež vychází z fotodokumentace výtvarných prací, k této i předchozí bakalářské práci, a také z kontextů těchto výtvarných prací, jež jsou uvedeny v příloze. Ilustrují míru připravenosti vybraných pedagožek naplňovat vzdělávací cíle a obsahy v rámci požadavků soudové výtvarné výchovy.

Učitelka B volila náměty různorodé, související s aktuálním ročním obdobím či k němu se vztahujícím událostem.

**Obr. 8 Výtvarné práce 2014/2015 – učitelka B**



Učitelka B v realizovaných výstupech v loňském i předloňském školním roce evidentně nedokázala dětem poskytnout dostatek tvůrčího prostoru. Výtvarné činnosti s použitím šablon jednoznačně převažují. Poslední čtyři červeně označené výtvarné práce realizovala tato pedagožka v předloňském školním roce.

**Obr. 9 Výtvarné práce 2013/2014 a 2014/2015 – učitelka B**



Užití některých šablon nebo realizace konkrétních výtvarných činností se v repertoáru nabízených aktivit každoročně opakují. V následujících obou přehledech poslední, červeně označené výtvarné práce pochází z fotodokumentace dětských prací předcházejícího roku.

Obr. 10 První jarní kytička - učitelka B



Obr. 11 Škraboška zvířátka – učitelka B





**Obr. 12 Třída plná sluníček 2013/2014 a 2014/2015 – učitelka B**



Učitelka B v obou výstupech vyžadovala převzetí určitého grafického typu, přičemž v rámci hodnocení, u něhož jsem byla v rámci pozorování realizace výtvarných činností přítomna, paradoxně oceňovala právě takové výtvarné práce (viz obr. vpravo), které jej ignorovaly a tím si zachovaly svou osobitost.

**Obr. 13 Třída plná sluníček – učitelka B**



Učitelka B mnohdy volí malbu s užitím temperových či vodových barev. Neopomíná pozadí. Řeší jej vybarvením. Dochází jen k obměně námětů. Poslední dvě práce, opět červeně označené, pochází z předloňského roku.

**Obr. 14 Výtvarné práce 2013/2014 a 2014/2015**



Z přehledu prací je zřejmá stejnost v přístupu k řešení úkolu. Potvrzuje se tak, že dětem nebylo nabídnuto více alternativ, jak zadaný výtvarný úkol či problém řešit. (viz Obr. 15)

Obr. 15 Výtvarné práce 2014/2015 – učitelka B



### 2.8 Souhrnná interpretace dílčích výsledků – učitelka B

Pedagožka B akcentuje nejen v oboru výtvarné výchovy, ale i např. v pedagogické diagnostice vlastní pedagogickou praxí nabyté zkušenosti, o něž se opírá, a jimiž svou pedagogickou činnost argumentuje. Představují pro ni stěžejní zdroj, z něhož čerpá. Jistě je tak ve výhodě oproti některým začínajícím pedagožkám, zejména z hlediska psychodidaktického. V tomto smyslu jsou její zkušenosti jistě cenné. Ovšem na druhou stranu mohou zapříčinit ulpívání ve stereotypech a v nedostatečném rozvinutí sebereflexe. Právě tuto stagnaci jsem v její pedagogické práci zaznamenala.

Učitelka B (podobně jako učitelka A) orientuje výtvarnou činnost na její výsledek. Výsledné artefakty však postrádají originalitu. Pouze výtvarné práce, které se vymkly řízení a kontrole pedagožky B si ponechaly svou osobitost. Při hodnocení úspěšnosti dítěte ve výtvarné výchově bylo důležitým kritériem, aby výtvarné práce byly hezké. Právě věta „máš to krásný“ v rámci individuálního hodnocení často zaznívala. Dalším hodnotícím hlediskem bylo převzetí grafického typu. Četba knihy J. Slavíka (1999)



*Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*, by rozhodně mohla přispět k pozvednutí úrovně hodnocení a jeho kvality.

Tendence pedagožky B, vyžadovat napodobování zjednodušeného schématu, může být ovšem příčinou dlouhodobé blokace dítěte ve vývoji jeho vlastního grafického typu. Obzvláště rizikově působí tyto vlivy právě v předškolním věku. Zajímavým se mi nejevil ani proces, kterým ke konečné podobě výtvarné práce dítě dospělo. Učitelce B bych doporučila orientovat se právě na procesuální tvorbu, jež by se pro ni mohla stát pomyslným odrazovým můstkem pro pedagogický posun v oblasti výtvarné výchovy. Také je třeba, aby pedagožka ve své každodenní výchovně vzdělávací práci respektovala principy RVP PV. Nastal by tolik žádoucí obrat k dítěti, zejména k jeho potřebám.

## **2.9 Pozorování – učitelka C**

S učitelkou C jsem si také sjednala konkrétní čas, v němž budu moci pozorovat její pedagogický výstup orientovaný především na výtvarně-výchovné činnosti, jež si v rámci týdenního motivačního bloku naplánovala, že bude s dětmi činit.

### **2.9.1 Deskripce pozorovaného výstupu učitelky**

S učitelkou C jsem si také předem domluvila konkrétní datum i hodinu za účelem pozorování jejího výstupu, v němž si v rámci týdenního motivačního bloku, kromě jiných aktivit, naplánovala realizaci výtvarných činností. Nejprve váhala, zda mohu přijít, protože si nebyla jista, zda její plánovaná činnost nespadá spíše do kategorie pracovních činností. (viz Tab. 12 Pozorovací arch učitelky C)

### **2.9.2 Identifikovatelné kompetence učitelky dle kategorizace kompetencí podle J. Slavíka**

Se záznamy z pozorovacího archu učitelky B jsem jako v předchozích dvou případech rovněž dále pracovala. Vycházela jsem z nich za účelem posouzení přítomnosti výtvarných kompetencí dané učitelky dle typologie Jana Slavíka (1993) a ke zhodnocení jejich míry projevu v konkrétním sledovaném výstupu. Slavíkovu typologii jsem nepřevzala plně, bez úprav. Snažila jsem se ji inovovat takovým způsobem, aby

kompetence byly v pozorovaném výstupu identifikovatelné, a bylo je tak možné vyhodnotit.

S oporou bodové škály v rozsahu 1-5 jsem dle svého mínění ohodnotila míru projevené kompetence a poté jsem k ní připsala vlastní doplňující komentář.

### 2.9.3 Interpretace dílčích závěrů – učitelka C

Učitelka C realizovala výtvarné činnosti mechanicky, bez přidané hodnoty. Při tom projevila minimální schopnost hodnotícího náhledu na činnost dětí. Dětem, které se jich účastnily povinně, tedy postupně všem, výtvarný problém vlastně vůbec nezadala. Nevytvořila dostatečný prostor pro uplatnění tvořivého přístupu dětí. Listy posloužily pouze jako realizační prostředek, nevyužila jejich výtvarného potenciálu - výtvarně-estetických vlastností. Orientovala se na to, zda děti činnost technicky zvládají. Od toho se také odvíjela i komunikace.

Tato realizovaná činnost přímo vybízela k poodhalení podstaty explorační tvorby, tím by učitelka C mohla dětem zprostředkovat poznatky o výtvarných prostředcích. Přiblížila by se tak ke svému přání nikoli k cíli, jelikož jeho samotnou formulací „*rozvíjet fantazii a představivost dětí*“ opět potvrdila přetrvávající neznalost cílů výtvarné výchovy. (viz Tab. 13 Škála míry projevu identifikovaných kompetencí ve výtvarné výchově; Tab. 14 Přehled identifikovaných kompetencí učitelky C ve výtvarné výchově)

### 2.9.4 Kvalitativní analýza obsahu textů hospitačních záznamů

Následně provedu kvalitativní analýzu obsahu textů z pozorovacího archu a následně i z rozhovoru vedeného v návaznosti na výstup s učitelkou C, a to podle rakouského autora Philipa Mayringa, jíž využila ke kvalitativní analýze obsahu textů hospitačních protokolů i Věra Uhl Skřivanová (2011). Provedu pouze jednofázovou redukci veškerých pozorovatelných výtvarných kompetencí pedagožky z výstupu a rozhovoru na jejich základní obsah. Přiblížím se tak k jádru ve výpovědích se snahou hlouběji porozumět uvedeným odpovědím. Pro tento záměr nejspíš také postačí jen první fáze redukce, z níž se pokusím odvodit projevené výtvarné kompetence.

Redukcí se dopracuji k identifikaci jednotlivých dílčích kompetencí dané pedagožky. Přitom jsem vycházela ze Slavíkovy typologie výtvarných kompetencí, jež jsem za tímto účelem převzala volně.

K1 - zázemí

K2 - vtaženost

K3 - koncepty obsahu

K4 - hodnocení

K5 - technicko-výtvarná dimenze

K6 - esteticko-výtvarná dimenze

K7 – organizovanost

### **2.9.5 Interpretace dílčích závěrů – učitelka C**

(viz **Tab. 15 Kvalitativní analýza obsahů textů pozorování učitelky C**)

U učitelky C převažovalo zaměření především na technicko-výtvarnou dimenzi výtvarné výchovy. Naneštěstí jen v podobě instruování, které nejednou přešlo v manipulování. Soustředěnost na realizaci „tvorby“ zcela potlačila dimenzi esteticko-výtvarnou. Vtaženost některých dětí byla téměř nulová. Potvrdilo se, že důležitým motivem dětí k nabízené činnosti je motivovanost k činnosti učitelky samotné. Její preferencí byla realizace výtvarné výchovy jako povinnosti při plnění plánovaných aktivit v rámci týdenního bloku týdenního bloku. To se také projevilo v jejím přístupu.

Také se pedagožka C nezabývala smyslem dané výtvarné činnosti. Postrádala jsem její „přidanou“ hodnotu.

### **2.10 Rozhovor – učitelka C**

V návaznosti na pozorovaný výstup učitelky proběhla formou nestrukturovaného rozhovoru reflexe zaměřená především na zamýšlené, realizované či v neposlední úrovní dosažené cíle realizovaného výstupu. Dále se mohla pedagožka volně vyjádřit k tomu, co se jí jevílo v rámci plánování, vlastní realizace i z evaluačního hlediska jako klíčové.

### 2.10.1 Kontexty realizované výtvarné činnosti

Učitelka C se k realizovanému výstupu vyjádřila slovy: „Byla jsem překvapená tím, že to foukání dalo některým dětem tak zabrat. Musela jsem jim docela pomáhat, i s tím brčkem. Původně jsem si myslela, že to budou stromy, ale pak jsme nechávali i keře. A to lepení docela šlo, ale musela jsem tam u nich být. Především mi šlo o to, aby tam byl kontakt s přírodou. Děti sušily listy, a pak je mačkaly. Byly tam všechny barvy podzimu. Taky jsem chtěla, aby si uvědomily, že listy začínají opadávat s příchodem podzimu. Děti viděli, co z té skvrny může vzniknout, takže jsem rozvíjela jejich fantazii a představivost. To byl taky můj hlavní cíl. Celý týden máme téma les. Den před tím, jsme šli na vycházku do přírody. Chtěla jsem tenhle týden dělat i ježka, ale už bychom ho nestihli. Tenhle úkol je pro nás uzavřený. Co se týče tématu, to je podzimní, takže se k němu ještě budeme vracet. Rozfoukávání skvrn jsem zvolila záměrně, pro děti je jednodušší tuš rozfoukat a vznikne strom, než kdyby ho malovaly. Poznájí, že se dá malovat i jinak. Často se stane, že řeknou, že něco neumí nakreslit, proto jsem zvolila tuto techniku. Chtěla jsem, aby si ten strom udělaly všechny děti, proto jsem si činnost naplánovala do tří dnů. Víím, že se nemusí účastnit všechny děti, když nechtějí, ale měly by.“

### 2.10.2 Profesní cesta učitelky

Na otázku, co ji vedlo k tomu, že se stala učitelkou MŠ, odpověděla učitelka C téměř bez zaváhání. Sama to prý dodnes neví a považuje to za dílo náhody. Původně se totiž ke studiu na Střední pedagogické škole v Karlových Varech hlásit nechtěla. Přihlášku nejprve poslala na Vojenskou školu v Brně, ovšem pro vysoký počet uchazečů nebyla přijata. Teprve v té době začala o studiu učitelství přemýšlet vážněji. Důležitým aspektem, jenž ovlivnil její konečné rozhodnutí, bylo, že matematika a podobné technické obory na pedagogické škole nebyly těmi prioritními. Doposud ji totiž činily značné potíže. Nejvíce ji zaujala výuka hry na klavír, která pro ni znamenala zcela novou zkušenost. Také vzpomíná na souvislé praxe – ve vymezeném čase působila jako praktikantka ve školní družině a v DDM. Získala tak příležitost poznat, co ji nejvíce oslovuje. Vybrala si práci v mateřské škole. Ve čtvrtém ročníku ovšem otěhotněla, a proto byla nucena studium přerušit. Ukončila jej maturitní zkouškou až po čtyřleté přestávce.

Krátce na to začala učit v mateřské škole v Chodově. Na své pedagogické začátky nevzpomíná ráda. Tvrdí, že nebyla pro praxi školou dostatečně vybavena. Navíc se od té doby změnila celá koncepce předškolního vzdělávání, se kterou se až v praxi postupně seznamovala. Myslí si, že vzdělávací obsah zůstal stejný, jen je jinak formulován. Dodnes jí nevyhovuje způsob plánování.

Spolu s učitelkou A v roce 2014 podala přihlášku na bakalářský studijní obor Předškolní pedagogika ZCU Plzeň. Úspěšně absolvovala test z českého jazyka a osobnostní výstup v rámci skupiny, přičemž posuzovány byly její komunikační schopnosti, schopnost spolupracovat s ostatními, a zda projevila dostatek tvůrčí invence.

V současnosti má ukončen první semestr a v souvislosti s tím konstatuje, že očekávání, se kterými do studia vstupovala, konkrétně – že se v rámci studia bude moci inspirovat spoustou námětů, dostane příležitost vyzkoušet si např. některé z inovativních způsobů výuky, seznámí se s novými technikami apod., se nenaplnila. Místo toho je zklamaná z neúměrného kvanta požadovaných teoretických znalostí, mnohdy určených spíše studentům učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Dodává, že hovoří i oboru výtvarné výchovy. Nepochopila totiž smysl zadaných úkolů.

Přiznává, že výtvarná výchova je její slabinou. Upřednostňuje proto pracovní výchovu. Sama prý neumí kreslit ani malovat a tak je pro ni těžké nějaké své dovednosti předávat dětem. Také se potýká s tím, že děti přicházejí z domova bez zkušenosti užívat výtvarné pomůcky. Smysl výtvarné výchovy v kontextu s aktuální věkovou skupinou, se kterou letos pracuje, nachází právě v počátečním seznamování dětí s barvou a učení se jak s konkrétními pomůckami zacházet. Připouští, že pokud by věděla, jak výtvarnou výchovu správně uchopit, jistě by pracovala v tomto oboru s větším nasazením a zájmem. Prozatím si ale neví rady. Nikdo ji tomu nenaučil. Také ji demotivují pracovní podmínky, každoroční změna třídy a přechod k jiné věkové skupině. Uvítala by rovněž kvalitnější materiály a lepší materiální zázemí

### **2.10.3 Kvalitativní analýza obsahu rozhovoru**

(viz **Tab. 16 Kvalitativní analýza obsahů textů rozhovoru s učitelkou C s vyvozením kompetencí H. Hazukové**)

#### **2.10.4 Interpretace dílčích závěrů**

U pedagožky C jsem, v porovnání s oběma předešlými pedagožkami, identifikovala výtvarné kompetence v nejnižším rozsahu a intenzitě. Registrovala jsem zejména kompetenci psycho-didaktickou, projektovou v rozvažování pedagožky C o realizované činnosti. Zvolila pro sebe i děti nejsnazší cestu. Zásadní problémy spatřuji v nesystematičnosti, zaměření se pouze na zvládání pouze technických dovedností.

### **2.11 Fotodokumentace – výstupy učitelky C**

Sběr dat formou fotodokumentace výtvarných prací umožní prostřednictvím sestavených výtvarných řad vyvození vzdělávacího potenciálu výtvarných prací a také zpětné ohlédnutí za realizovaným hospitovaným výstupem dané pedagožky.

#### **2.11.1 Deskripce výtvarného výstupu**

Výtvarné práce působí zajímavě, nevšedně, postrádám však větší hravost a expresivitu autora. Bílé pozadí výsledný dojem z prací jistě sráží.

#### **2.11.2 Vzdělávací potenciál výtvarných prací – srovnávací řady**

V loňském školním roce učitelka C pracovala se třídou tříletých dětí. Toto je ukázka výtvarných prací, které děti pod jejím pedagogickým vedením realizovaly.

**Obr. 16 Výtvarné práce 2014/2015 – učitelka C**

Učitelka C zaměřuje námět za úkol (výtvarné učivo). V uvedených výtvarných řadách si učitelka C stanovila vzdělávací cíl - houby, stromy, v druhém případě tiskátka. Námět je přitom především prostředkem toho, aby se učivo dalo dětem přiblížit. Vychází z jejich představ a zkušeností, ze situačního kontextu.

**Obr. 17 V lese – učitelka C**

**Obr. 18 Vodní svět – učitelka C**

V kontextu výtvarných činností lze „ne“vyčíst, že se i v dalších základních didaktických kategoriích výtvarné výchovy neorientuje.

Směřování výtvarné činnosti není patrné bez stanovení úkolu, v činnosti se proto zračí pouze námět. Vzdělávací potenciál chybí, jelikož učitelka C neformulovala úkol ani problém, který budou děti řešit. Učitelka C nesleduje výtvarně edukační cíl. Výtvarná činnost má podobu doplňkových činností s předem daným postupem, v lepším případě se přibližuje k výtvarným hrám.

**Obr. 19 Ohňostroj – učitelka C**

Učitelka C realizovala stejnou výtvarnou činnost s odlišnou věkovou skupinou. V přehledu první tři červeně označené výtvarné práce jsou děti tříletých, pod nimi jsou ukázky výtvarných prací dětí šestiletých.

Kategorie chronologický věk dětí je v kontextech realizovaných výstupů uvedena spíše orientačně. Jsem si vědoma toho, že z hlediska výtvarných zkušeností je důležitá



vyspělost, poučenost a připravenost dítěte. Ani výtvarné hodnocení není závislé na věku dítěte, neboť výrazová hra mu nemusí odpovídat. Při stanovení takového vzdělávacího cíle – vybarvit celou plochu, je evidentní, že se vyspělostí, poučeností a připraveností dítěte k činnosti nikterak nezabývala.

**Obr. 20 Veselý koník 2013/2014 a 2014/2015 – učitelka C**



## **2.12      *Souhrnná interpretace dílčích výsledků – učitelka C***

Jelikož nebyla motivována k výtvarné činnosti sama pedagožka, nedokázala pro ni nadchnout ani zúčastněné děti. Přitom explorační činnosti hrají ve výtvarné výchově zásadní roli. Stávají se ve své podstatě „předstupněm“ dalších druhů tvorby. Výsledkem je získaná zkušenost plynoucí zejména z experimentování a manipulování s objekty. Učitelka C ovšem tuto výtvarnou činnost ve všech fázích procesu jako explorační aktivitu nepojala. Nevyužila tak její potenciál, který při plánování předvídala. Nabízenou výtvarnou činnost tato učitelka stejně jako předešlé pedagožky neformulovala jako problém k řešení, ale úkol zadala prostřednictvím námětu.

Doporučila bych této pedagožce především se na realizaci výtvarně výchovných činností s dětmi zodpovědně připravovat a více se zamýšlet nad jejich smyslem.

Pedagožka by si měla být vědoma toho, co s dětmi při výtvarné výchově dělá a proč. Také by to měla umět správně pojmenovat.

Doufám, že inspiraci potřebnou k nabuzení vlastní zainteresovanosti a iniciativy načerpá i v rámci jejího vysokoškolského studia ZČU.

## 2.13 „Ve stejné MŠ jen trochu jinak“

### 1. Lesní koberec

1. Námet: Lesní koberec
2. Cílová skupina: děti ve věku 5-6 let
3. Mateřská škola: MŠ, Nerudova 915, odloučené pracoviště - Zahradní 729, Chodov
4. Východiska a kulturní kontexty:

Rozhovory o stromech, vyprávění příhod vztahující se ke stromům (kontext ekonaratologie);

umělecká díla land-artu - Kafka Lesní koberec pro náhodného houbaře), snaha ozvláštnění okolního životního prostředí prostředky land-artu.



#### 5. Očekávané výstupy:

- rozvíjet estetický cit ke svému okolí, k předmětům denní potřeby ve vztahu k umění i přírodě;
- těšit se z hezkých a příjemných i kulturních krás i setkávání se s uměním;
- uvědomovat si význam výtvarně estetických aspektů životního prostředí.

6. Vlastní výtvarná činnost: užívání a kombinování prvků vizuálně obrazného vyjádření ve vztahu k celku: v plošném vyjádření linie a v barevné kvalitě.

Zadání činnosti: Výtvarně uspořádat barevné a tvarově rozmanité listy tak, aby na sebe navazovaly nebo se překrývaly, a tím vznikl dojem uceleného obrazu.

Motivace: Nejprve děti seznámím s land-artem. V prezentaci jim přiblížím tento směr uskutečňující se výhradně v přírodě, který ke své tvorbě využívá buď přírodní materiály jako hlínu, písek, kameny, šišky, slámu, suché větvičky, listí aj., anebo přináší do přírody jiné prvky např. lana, stuhy i látky. Ukážeme si monumentální umělecká díla vytvořená umělci, kteří přetvořili krajinu a zanechali v ní tak trvalé stopy. Inspirací pro nás bude především Ivan Kafka s dílem: Lesní koberec pro náhodného houbaře.

Motivační text: O velkém starém stromě

*Na jedné malé louce stál starý a opuštěný strom. Od kdy, to nikdo neví, ale už dlouho se nechával každou zimu přikrývat sněhovou peřinou a na jaře zase netrpělivě očekával teplé sluneční paprsky, které jej dokázaly rozehrát. Jakmile ještě vyrostla kolem něho hustá tráva, těšil se, kolik zvuků jaro rozehraje. V klidu tam stál, vítr povíval jeho větvemi a on naslouchal, kde se co šustne.*

*Když mu vítr zase začal foukat do větví stále studeněji, tušil, že ho čeká dlouhá předlouhá zima. Nechtěl být sám. Pod bílou peřinou se sice sladce sní, ale on jako kdyby stále na něco čekal. Jak tak sám v sobě dřímá, všiml si jedné hbité zrzavé veverky, jak něco hledá v trávě. Sebrala poslední lup a šup, už byla v koruně stromu. Právě včas. Přiběhly totiž rozdováděné děti a začaly se honit pod nimi. Ani je nenapadlo, že tam nejsou samy.*



*Veverka byla v koruně stromu jako u vytržení. V téhle větvích se jí teprve líbilo.*

*Nabízely jí tolik možností úkrytu. A ty barvy kolem. Jako zlaté šaty. Začala přemýšlet, kde by si udělala pelíšek. „Kdybys tu přebývala, tak bys byl rád, strome?“*

*A strom na to, že by byl... a moc. Od radosti zaševalil všemi větvemi a na zem se sesypalo tolik listů, že z dálky to vypadalo, jako by se z nebe snášel zlatý vodopád.*

Postup: Děti navrhnu vlastní podzimní koberec. Vybíráme z návrhů ten, který bychom



chtěli společně realizovat. Pak společně vyrazíme do parku. Explorace - rozhazování listů – vyvolání představy zlatého deště či vodopádu. Jak listy voní? Co vám to připomíná?



## Fotodokumentace

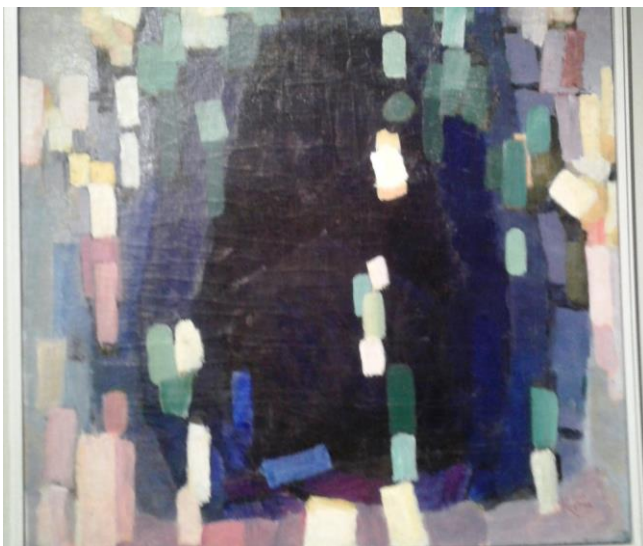
Reflexe: Na základě fotodokumentace jsem vedla děti ke zhodnocení, zda se nám skutečně podařilo přírodu přeměnit, nějak ozvláštnit. Uvítala jsem jejich další nové nápady. Zdůraznila jsem spolupodílení většiny dětí. Zároveň jsem jim poskytla prostor pro vyjádření poznatků a prožitků.



## 2. Hrátky s drakem

1. Námět: Vyletěl si pyšný drak
2. Cílová skupina: děti ve věku 5-6 let
3. Materská škola: MŠ, Nerudova 915, odloučené pracoviště - Zahradní 729, Chodov
4. Východiska a kulturní kontexty: Chtěla bych inspiraci konkrétním uměleckým dílem za užití prvků artefaktiky přenést do své výchovně-vzdělávací práce s dětmi převážně předškolního věku.

Jedná se o Kupkovo výtvarné dílo Pád (1910-1913) I tento obraz je dokladem Kupkovo potřeby výtvarným způsobem vyjádřit pohyb předmětu a s ním související rozvíření jeho barev. Směřuje tak ke ztvárnění dynamiky pohybu. Současně se snažil o vizuální ztvárnění



zvuků, o kompozici forem hudby. Realizují tři výtvarné úkoly, které budou směřovat k propojení hudby s vedenou linií a pak objevovat skryté obsahy (1. úkol) k vnímání vyšších a nižších tónů a v souvislosti s tím i k reagování vlastním pohybem při letu draka na dětských dlaních (2. úkol) a k prožitku z performance (3. úkol), která otevře téma letů a pádů v životních kontextech.

5. Očekávané výstupy:
  - ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku;
  - vnímat umělecké a kulturní podněty.
6. Vlastní výtvarná činnost: experimentování s linií a jejími výrazovými vlastnostmi, imaginace - dodatečné vkládání významů do vzniklých linií.

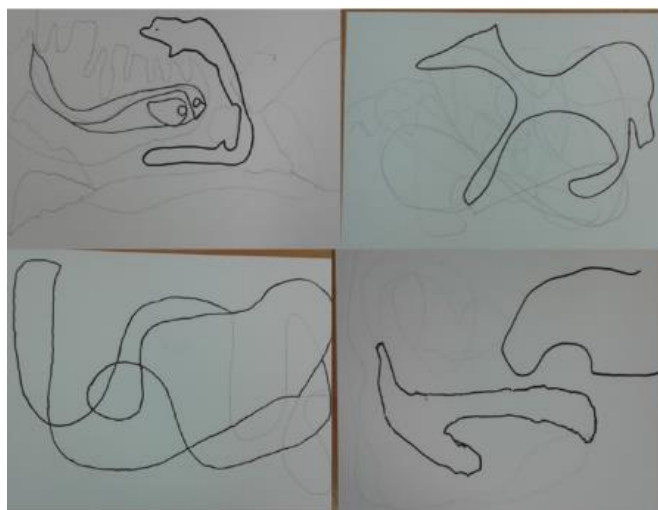
Zadání činnosti: Užívat výtvarných prostředků jako znaků nesoucích významy.

Motivace: četba motivačního příběhu *Honzík pouští draka*

*Odpoledne poslala babička Honzika mezi děti. Bylo jich na návsi několik. Větší chlapec Viktor, menší pihovatý kluk Ferda a jedno nevelké děvčátko. Říkali*

*mu Tereška. Byly to děti z Koníkovic. Honzík jim vyprávěl, že u nich doma v ulici jsou kluci Zdeněk, Franta a Filípek. Mají pruty a Honzík s nimi chodí do parku. Viktor řekl, že přinese draka a budou ho pouštět. Děti se radovaly, a že půjdou na pole za ves. Nejvíce se těšil Honzík. Vždyť on ještě draka nikdy nepouštěl. Na obrázku ho už viděl, ale v ruce ho nikdy nedržel. Pihovatý kluk Ferda se ušklíbl a řekl, že ve městě jsou jen domy a nebe ne, tak kam by tam drak letěl?*

Postup: Děti mají před sebou čtvrtku formátu A3. S písni „Vyletěl si pyšný drak“ si nejprve prstem před sebou, poté tužkou čarají volně po papíře. Na konci písni se vrátí k bodu, odkud drak vyletěl. Každý z nich se zahledí do vzniklé čmáranice. Pokusíme se nejprve každý zvlášť a poté společně odhalovat, jaké může skrývat obsahy.



Reflexe: Reflektivní dialog byl orientován také na to, co bylo ze čmáranice zřejmé. „Ten tvůj drak se vůbec nebál. Vyletěl nahoru jako šipka. Chtěl všechno vidět. Byl v každém rohu papíru. Taky jsi také tak odvážný? A zvědavý? Co by rád z té výšky viděl? Podíváme se, co nám skrývá obrázek. Když se do čar zadíváme, třeba něco objevíme.“ Jiné dítě se projevovalo značně nejistě, čáry vytvářelo zlehka, několikrát je napojovalo. „Ty asi nemáš rád výšky. Líbilo by se ti, kdyby ses mohl proletět, kde chceš? Nebo by ses bál? Co by ti pomohlo, aby ses přestal bát?“



1. Námět: Dračí slet
2. Cílová skupina: děti ve věku 5-6 let
3. Materská škola: MŠ, Nerudova 915, odloučené pracoviště - Zahradní 729, Chodov
4. Východiska a kulturní kontexty: Vnímání uměleckých a kulturních podnětů (výtvarná forma umění – body art).
5. Očekávané výstupy:
  - zachytit a vyjádřit své prožitky hudebně-pohybovou improvizací.
6. Vlastní výtvarná činnost: výtvarná forma umění – body art.

Zadání činnosti: Zaměřovat se na to, co je hlediska kompozice důležité (děti nachází společné znaky, podobu a rozdíl v barevnosti, porovnávají).

Motivace: A jak to bylo dál? Pokračování motivačního příběhu:

*Za chvíli Viktor přinesl opravdového draka. Byl z papíru a měl oči, nos i ústa. Díval se jako živý. Byl dokonce větší než Honzík. Viktor si ho nesl na pole sám. Ferdovi dal do ruky klubko provázku a Honzík nesl papírový ocas. Šel opatrně a dával pozor, jako by cas byl ze skla a mohl se každou chvíli rozbít. Tereзка cupala za nimi. Nechtěla vidět drakův obličej. Zdálo se jí, že drakovy oči se na ni stále dívají.*

Postup: Děti si malují draka na svou dlaň (ruku), porovnávají kombinace barev, výraz



Děti se s „drakem“ se proletí – pak jsou motivovány ke vnímání hudby a její vyjádření v pohybu





Reflexe: Nezdařilo se, aby děti hudbu vnímaly natolik, aby ji dokázaly propojit s vlastním pohybem. Namísto toho běhaly do kruhu, případně kličkovaly. Poutala je rychlost a vlání dračího ocasu. V závěrečné relaxaci jsem po prodýchání ještě navázala tématem: „Ti draci umí tak rychle létat, ovšem co se všechno může přihodit, když jich vzlétne více najednou, tak jako my draci dnes tady...“

1. Námět: Dračí pád
2. Cílová skupina: děti ve věku 5-6 let
3. Mateřská škola: MŠ, Nerudova 915, odloučené pracoviště - Zahradní 729, Chodov
4. Východiska a kulturní kontexty: Umělecká díla performance, dramatická hra
5. Očekávané výstupy:
  - vyjadřovat svou fantazii a představivost v tvořivých činnostech (mimo jiné i výtvarně-dramatických) i ve slovních výpovědích k nim;
  - uvědomovat si příjemné i nepříjemné citové prožitky (lásku, soucítění, strach i smutek).
6. Vlastní výtvarná činnost: seznámení se s další formou umění – performance.

Zadání činnosti: Sebevycházení se skrze dramatickou interakci dvou a více postav.

Motivace: Uslyšíme jakési kvílení, smutnění... Nebo se nám to zdálo? Podíváme se z okna a objevíme „padlého“ draka.



Postup: Přeneseme jej do třídy a budeme všemožně usilovat o jeho záchranu.



Nastává boj o holý život...



Ošetřeného a vyspraveného jej přeneseme zase zpět na místo nálezu a instalujeme tak, aby mohl zase vzletět.





Až půjdeme na vycházku, zastavíme se na místě, kde jsme draka připravili k letu. Drak už tam ale nebude. Odletěl, kdo ví kam.

Volně se tato performance rozvinula v námětovou hru „na lékaře“. Každý chtěl zachraňovat.



Reflexe: Uvažovali jsme o tom, jaký je to pocit propadat se tmou, vzduchoprázdňem, vesmírem) do neznáma. Možná nám pomůže zavřít oči, nechat se někým vést... Už jste někam padali? Třeba někam hluboko do svého strachu? Možná se ten náš drak taky začal bát... že letí moc vysoko. Po každém pádu je však důležité postavit se zase na vlastní nohy. Někdy je k tomu zapotřebí pomoci. Volně se tato performance rozvinula v námětovou hru „na lékaře“. Každý chtěl zachraňovat.

## Závěr

Cílem mé diplomové práce byla snaha nejen popsat praxi výtvarné výchovy na mém pracovišti, ale také přispět k její rehabilitaci. Na výzkumu se proto podílely i některé mé kolegyně. Bez aktivní zpětné vazby zúčastněných participantek, spočívající nejen v samotném reagování na předloženou teorii soudobých vzdělávacích koncepcí výtvarné výchovy, ale především v usouvztažení teorie výtvarné výchovy s jejich vlastním praktickým uchopením ve školské praxi, by tato diplomová práce jistě pozbývala svého smyslu.

Možný vzdělávací zisk spolupracujících pedagožek lze ovšem očekávat jen za předpokladu, budou-li ony samy disponovat motivací ke změnám přinášející zkvalitnění a obohacení jejich dosavadní pedagogické práce. Předpokládám, že podstatou posunu učitele, a to nejen v profesní sféře, je snaha poučit se z vlastních chyb i nezdarů. Sebereflexe učitele je proto nezbytným předpokladem jeho úspěšného působení, jenž mu umožňuje odklonit se od své staré, zažité, „léta pěstované dobré“ praxe.

Schůdnou cestu nacházím právě ve vzájemném sdílení dosavadních zkušeností pedagogické praxe. Domnívám se, že by touto formou učitelky mohly být podpořeny i v dalších oblastech - v projektování a v realizování výtvarné výchovy.

Právě již zmíněnou určitou stagnaci těchto pedagožek, jež se v průběhu trvání několika let v rámci výzkumu bakalářské navazující diplomové práce potvrdila, považuji za důsledek ulpění ve stereotypech letité praxe. Na tomto místě je zapotřebí připomenout, jak výtvarnou výchovu pojímá, pro předškolní vzdělávání závazný, dokument RVP PV. Ukázalo se, že nabízený potenciál RVP PV zjevný v široké škále možností, jak s výtvarnou výchovou zacházet v předškolním vzdělávání, nedokážou oslovené učitelky v praxi efektivně využít. V některých případech si dokonce počínají proti jeho principům.

Z výzkumu mimo jiné také vyplynulo, že se pedagožky dostatečně nezamýšlí již v samotném prvotním rozvažování o výtvarně-výchovných činnostech, o možnostech realizování nápadu a v neposlední řadě o volbě úkolu, jenž by aktivizoval kreativní myšlení dítěte, jeho tvořivost a v souladu s tím rozvíjel i jeho dispozice. Současně dochází k potlačení esteticko-výtvarné dimenze výtvarné výchovy. Výtvarná činnost byla směřována k především očekávanému „správnému“ výsledku. Požadavek „správnosti“ zřejmě vychází z tendence pedagožek k určitému způsobu vyjadřování nebo se podřizuje jimi převzatým schémátům.

Dle mého názoru je naprosto nezbytné oprostít se od těchto schémat, vymanit se ze šablon a pokusit se nahlížet na svět kolem nás, především ve fázi rozvažování o možných námětech, přes „výtvarné brýle“. Také není nutné, aby výtvarná práce vyjadřovala něco určitého z předmětného okolí dítěte. Možnou cestu spatřuji v řešení vzniklých reálných i fantazijních situací prostřednictvím imaginativních činností. Vytvoří tak dětem příležitosti pro hledání alternativních řešení. Budou moci rovněž proniknout do mezipředmětových vztahů a prolínout více oblastí rozvoje dítěte.

Současně je zapotřebí skrze „výtvarné brýle“ vnímat, ale také si záměrně zvědomovat, nutný soulad významu, formy i výrazu. Zde odkazuji na realizaci vlastních výstupů, ve kterých jsem vycházela z literatury Průvodce uměním, a v druhém výstupu jsem se inspirovala výstavou v Národní galerii s podtitulem „Umělci a proroci“. Obdobné inspirační zdroje z oblastí umění by pedagožkám stejně jako mne mohly pomoci rozeznávat výtvarné od nevýtvarného. V souvislosti s volbou kvalitnějších inspiračních východisek lze spíše předpokládat zprostředkovávání či dokonce předávání skutečně výtvarných vzdělávacích obsahů.

Z analýzy rozhovorů a Kontextu výtvarných prací (viz Tab. 17) také vyplynulo, že pedagožkám činí problém popsat a hodnotit průběh a výsledky výtvarného procesu, také se nedokážou vyjádřit prostřednictvím příslušné terminologie. Zřejmě je to důsledek převažujících dílčích kompetencí obecně pedagogického charakteru, nejvíce projektové. Pro užší orientaci v jednotlivých kategoriích výtvarné výchovy, k plánování, vedení i hodnocení výtvarných činností jednoznačně doporučuji knihu H. Hazukové Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání (2011).

V neposlední řadě se učitelkám příliš nedařilo děti „nabízenou“ činností nadchnout. Učitelka C nedokázala vnitřně motivovat k výtvarné činnosti ani sebe sama. Doufám, že z obou uvedených vlastních výstupů je patrný prožitek a zaujetí dětí, s nimiž k činnosti přistupovaly. To je ostatně odměna za osobní vklad učitelky v rámci plánování a zodpovědné přípravy. Je nepřijatelné, aby se výtvarné činnosti staly pro děti anebo učitele pouze povinností.

Jsem přesvědčena, že kompetenční nedostatky učitelek vybrané mateřské školy v oboru výtvarné výchovy souvisí s úrovní jejich dosaženého vzdělání a v neuspokojivé míře vlastní sebereflexe, která významně ztěžuje rehabilitaci jejich současné praxe.

## Použitá literatura

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST, 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6.

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ, 1998. *Obecná pedagogika I*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-20-7.

HAZUKOVÁ, Helena, 1994. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

HAZUKOVÁ, Helena, 1995. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

HAZUKOVÁ, Helena, 2011. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 160 s. ISBN 978-80-87553-30-5.

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA, 2005. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-237-7.

CHVÁL, Martin, Ivana PROCHÁZKOVÁ a Jana STRAKOVÁ, 2015. *Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-905632-9-2.

JANÍK, Tomáš, 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 171 s. ISBN 80-7315-080-8.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-078-6.

MAREŠ, Jiří a Peter GAVORA, 1999. *Anglicko-český pedagogický slovník: English-Czech educational dictionary*. Vyd. 1. Praha: Portál, 215 s. ISBN 80-7178-310-2.

MAYRING, Philipp, 2007. *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. ISBN 80-244-1159-8.

OPRAVILOVÁ, Eva, 2010. *Proměny výchovy předškolního dítěte*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-486-0.

PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 154 s. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, 2005. Rámcové vzdělávací programy: problém vymezování „kompetencí žáků“. *Pedagogika*, roč. LV, č. 1, s. 26-36. ISSN 3330-3815.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

SLAVÍK, Jan, 1993. *Didaktika výtvarné výchovy – teze přednášek*. Praha: UK-Pedagogická fakulta.

SLAVÍK, Jan, 1998. *Věda a výzkum ve výtvarné výchově: sborník příspěvků z vědeckého semináře katedry výtvarné výchovy pořádaného u příležitosti 650. výročí založení Univerzity Karlovy ve dnech 9. a 10. října 1997*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 80-86039-59-5.

SLAVÍK, Jan, 1999. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 190 s. ISBN 80-7178-262-9.

SLAVÍK, Jan, SIŇOR, Stanislav, 1993. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43, roč. 1993, č. 2, s. 156-159. ISSN 0031-38-15.



SPIPKOVÁ, Vladimíra, 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-081-6.

SYSLOVÁ, Zora, 2010. *Hodnocení průběhu vzdělávání jako jedna z oblastí vlastního hodnocení mateřské školy*. Praha. Disertační práce. Karlova Univerzita. Fakulta pedagogická. Školitel: doc. PhDr. Eva Opravilová, CSc.

SYSLOVÁ, Zora, 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠVEC, Vlastimil, 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-70-2.

ŠVARÍČEK, R.; ŠÉDOVÁ, K. a kol., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra, 2011. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu, aneb, Umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-228-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

VORLÍČEK, Chrudoš, 2000. *Úvod do pedagogiky*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 175 s. ISBN 80-86022-79-x.

WALTEROVÁ, Eliška, 2000. *Výzkumný záměr "Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu": úvodní teoreticko-analytická studie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-034-X.

WALTEROVÁ, Eliška, 2001. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 : podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 259 s. ISBN 80-7290-059-5.

ZÁMEČNÍKOVÁ, Blanka, 2014. *Vzdělávací potenciál výtvarných prací MŠ Chodov*. Praha. Bakalářská práce, 107 s. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta pedagogická, Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce: PhDr. Věra UHL SKŘIVANOVÁ, Ph.D.

### **Přehled internetových zdrojů:**

*Bílá kniha*, 2001. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2015-11-05]. 4. prosince 2002. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolocenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*, 2005. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2015-11-05]. 16. března 2005. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-ceske-republiky>

*National qualifications framework developments in Europe – Anniversary edition*, 2015. CEDEFOP [online]. Luxembourg: Publications office of the European Union. Cedefop information series, 92 s. ISBN: 978-92-896-1866-3. Dostupné z: [www.cedefop.europa.eu/files/4137\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/4137_en.pdf)

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2006 [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2015-11-05]. ISBN: 80-87000-00-5. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)

SPILKOVÁ, Vladimíra a kol., 2012. *Rámec profesních kvalit učitele* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2015-11-05]. ISBN: 978-80-87063-64-4. Dostupné z: [http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/08\\_Ramec\\_profesnich\\_kvalit\\_ucitele.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf)

VEČEŘOVÁ, Věra, Bertha, 2009. *Kompetence absolventů oboru Informační studia a knihovnictví podle požadavků komerčních zaměstnavatelů* [online]. Brno: Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Kabinet informačních studií a knihovnictví. [cit. 13.10.2015]. Dostupné z [http://is.muni.cz/th/217802/ff\\_b/](http://is.muni.cz/th/217802/ff_b/).

## UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

## Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

Akademický rok: 2014/2015

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení: **Blanka Zámečníková**Studijní program: **Pedagogika**Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**

Obor práce:

Děkan fakulty Vám podle zákona č. 111/1998 Sb. určuje tuto diplomovou práci:

Téma práce: **Profesní kompetence učitelek MŠ Chodov k výtvarným činnostem**Jazyk práce: **čeština**

Zásady pro vypracování:

V návaznosti na bakalářskou práci „Vzdělávací potenciál výtvarných prací MŠ Chodov“, kterou jste obhájila na ZČU v Plzni, rozvíňte a přímo tematizujte evaluační výzkum v oblasti uplatňování profesních kompetencí učitelek MŠ ve výtvarné výchově.

Zdůvodněte výběr a význam tématu DP. Vymezte teoretická a metodologická východiska evaluačního výzkumu. Objasněte pojmy „action oriented, value, impact“, a to s oporou také zahraniční odborné literatury. Informujte se stavu této problematiky v zahraničí a obdobných realizovaných výzkumných šetřeních v oboru výtvarná výchova.

Seznamte se na základě studia odborné literatury s navrženými kvalitami profesních kompetencí učitelek MŠ ve výtvarné výchově. V teoretické části práce se dále věnujte tematické kvalifikace učitele MŠ v oboru výtvarná výchova, přípravné vzdělávání učitelů MŠ, kompetence učitele MŠ ve výtvarné výchově, tvorba standardu kvality učitele, psychologické aspekty sebereflexe, profesní rozvoj, rámec profesních kvalit učitele MŠ.

V konkrétních podmínkách zvolené MŠ proveďte evaluační výzkum profesních kvalit učitelek ve výtvarné výchově. Využijte především kvalitativní přístupy v rámci výzkumného šetření. Analyzujte pojetí obsahu a cílů výtvarné výchovy těchto pedagožek, uveďte je v souvislost s genezí a upevněním jejich profesních kompetencí. Případné problémy s naplňováním soudobých cílů oboru výtvarná výchova identifikujte a navrhněte zlepšení dané praxe a možnosti profesního rozvoje daných pedagožek.

Seznam odborné literatury:

- BELZ, H.; SIEGRIST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál, 2001. ISBN. 80-7178-479-6.  
 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. Praha: Tauris, 2005, 103 s.  
 HAZUKOVÁ, H.; ŠAMŠULA, P. Didaktika výtvarné výchovy I. 3. přeprac.vyd. Praha: Univerzita Karlova, vydavatelství Karolinum, 2005. 129 s. ISBN 80-7290-237-7.  
 HAZUKOVÁ, H. Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání. Praha : Raabe, c2011, 160 s. ISBN 978-80-87553-30-5.  
 HAZUKOVÁ, H. Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I. 1.vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1994. 36 s.  
 HAZUKOVÁ, H. Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově II. 1.vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995. 57 s.

- HAZUKOVÁ, H. O (ne)plánování výtvarné výchovy v Čechách. Výtvarná výchova, vol. 43, no. 4, s.9-13. ISSN 1210-3691
- HELUS, Z. Alternativní pohled na kompetence učitelů. In Walterová, E. (Ed.) Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. (2. díl). Praha : PdF UK, 2001, 259 s. ISBN 80-7290-059-5.
- JANÍK, T. Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. 1.vyd. Brno: Paido, 2005. 171 s. ISBN 80-7315-080-8.
- Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání (online). Praha: ÚIV, 2003, 153 s. (2005-09-08). Dostupné na: <http://www.eurydice.org/Documents/survey5/cs/FrameSet.htm>.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (ed.) Cesty pedagogického výzkumu. 1. vyd. Brno: Paido, 2004, 78 s. ISBN 80-7315-078-6.
- PRŮCHA, J. Učitel. Praha: Portál, 2002, 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, J. Rámcové vzdělávací programy: problém vymezování „kompetencí žáků“. Pedagogika, 2005, roč. LV, č. 1, s. 26-36. ISSN 3330-3815.
- RVP PV. Praha : VÚP, 2006. ISBN 80-87000-00-5. s. 69.
- SLAVÍK, J., ŠINOR, S. Kompetence učitele v reflektování výuky. Pedagogika, 43, roč. 1993, č. 2, s. 156-159. ISSN 0031-3815.
- SLAVÍK, J., Věda a výzkum ve výtvarné výchově: sborník příspěvků z vědeckého semináře katedry výtvarné výchovy pořádaného u příležitosti 650. výročí založení Univerzity Karlovy ve dnech 9. a 10. října 1997. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998, 98 s. ISBN 80-86039-59-5.
- SPIPKOVÁ, V. Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy. In Walterová, E. (Ed.) Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. (2. díl). Praha : PdF UK, 2001, 259 s. ISBN 80-7290-059-5.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2004, 271 s. ISBN 80-7315-081-6.
- SYSLOVÁ, Z. Profesní kompetence učitele mateřské školy. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7.
- ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEDOŮVÁ, K. a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha : Portál 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVEC, V. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno: Paido, 1999, 163 s. ISBN 80-85931-70-2.
- UHL SKŘIVANOVÁ, Věra, 2011. Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a v Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-228-4.
- VÁŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In Walterová, E. (Ed.) Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. (1. díl). Praha: PdF UK, 2001, 166 s. ISBN 80-7290-059-5.
- VÁŠUTOVÁ, J. Model tvorby profesního standardu učitelů. In Walterová, E. (Ed.) Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. (2. díl). Praha: PdF UK, 2001, 259 s. ISBN 80-7290-059-5.
- VÁŠUTOVÁ, J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno : Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
- WALTEROVÁ, E. (ed.) Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Praha: PdF KU, 2000, s. 63-75. ISBN 80-7290-034-X.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Uhl Skřivanová Věra, Ph.D.**

Oponenti:

Konzultanti:

Datum zadání diplomové práce: 16.11.2014

Termín odevzdání diplomové práce: dle harmonogramu příslušného akademického roku



Student



Vedoucí katedry

V Praze dne 18.3.2016

## Seznamy obrázků, tabulek

### Seznam obrázků:

Obr. 1 Strukturální pohled na profesní kompetenci učitele

Obr. 2 Učitel ve vzdělávacím kontextu

Obr. 3 Koncepční a vývojový model profesionalizace učitelů

Obr. 4 Ukázka dětských výsledných výtvarných prací z realizace výtvarné činnosti učitelky A

Obr. 5 Výtvarné práce 2014/2015 – učitelka A

Obr. 6 Já ve školce – učitelka A

Obr. 7 Vlaštovka – učitelka A

Obr. 8 Výtvarné práce 2014/2015 – učitelka B

Obr. 9 Výtvarné práce 2013/2014 a 2014/2015 – učitelka B

Obr. 10 První jarní kytička - učitelka B

Obr. 11 Škraboška zvířátka – učitelka B

Obr. 12 Třída plná sluníček 2013/2014 a 2014/2015 – učitelka B

Obr. 13 Třída plná sluníček – učitelka B

Obr. 14 Výtvarné práce 2013/2014 a 2014/2015

Obr. 15 Výtvarné práce 2014/2015 – učitelka B

Obr. 16 Výtvarné práce 2014/2015 – učitelka C

Obr. 17 V lese – učitelka C

Obr. 18 Vodní svět – učitelka C

Obr. 19 Ohňostroj – učitelka C

Obr. 20 Veselý koník 2013/2014 a 2014/2015 – učitelka C

Obr. 21 Ukázka dětských výsledných výtvarných prací z realizace výtvarné činnosti učitelky B

Obr. 22 Já ve školce – učitelka A

Obr. 23 Vlaštovka – učitelka A

Obr. 24 Vlaštovka s načepýřenými peříčky – učitelka A

Obr. 25 Počasí – učitelka A

Obr. 26 Karneval – učitelka A

Obr. 27 Zvířátko ze ZOO – učitelka A

Obr. 28 Kdo všechno může být tvůj kamarád – učitelka A

Obr. 29 Moji noví kamarádi ve třídě sluníček – učitelka B

Obr. 30 Můj oblíbený dopravní prostředek – učitelka B

Obr. 31 Poslední vlaštovka – učitelka B

Obr. 32 Podzimní barevné listy – učitelka B

Obr. 33 Přáníčko šeptané Ježíškovi – učitelka B

Obr. 34 Víla Oharka – učitelka B

Obr. 35 Moje milovaná maminka – učitelka B

Obr. 36 Mlád'átko u babičky na dvorku – učitelka B

Obr. 37 První jarní kytička – učitelka B

Obr. 38 Zvířecí škraboška – učitelka B

Obr. 39 Veselý koník – učitelka C

Obr. 40 V lese – učitelka C

Obr. 41 Sněženky – učitelka C

Obr. 42 Moje rodina – učitelka C

Obr. 43 Mořský svět – učitelka C

Obr. 44 Ohňostroj – učitelka C

Obr. 45 Medúza – učitelka C

Obr. 46 Ukázka dětských výsledných výtvarných prací z realizace výtvarné činnosti učitelky C

**Seznam tabulek:**

Tab. 1 Model kompetencí učitele mateřské školy

Tab. 2 Pozorovací arch učitelky A

Tab. 3 Škála míry projevu identifikovaných kompetencí ve výtvarné výchově

Tab. 4 Přehled identifikovaných kompetencí učitelky A ve výtvarné výchově

Tab. 5 Kvalitativní analýza obsahů textů pozorování učitelky A

Tab. 6 Kvalitativní analýza obsahů textů rozhovoru s učitelkou A s vyvozením kompetencí H. Hazukové

Tab. 7 Pozorovací arch učitelky B

Tab. 8 Škála míry projevu identifikovaných kompetencí ve výtvarné výchově

Tab. 9 Přehled identifikovaných kompetencí učitelky B ve výtvarné výchově

Tab. 10 Kvalitativní analýza obsahů textů pozorování učitelky B

Tab. 11 Kvalitativní analýza obsahů textů rozhovoru s učitelkou B s vyvozením kompetencí H. Hazukové

Tab. 12 Pozorovací arch učitelky C

Tab. 13 Škála míry projevu identifikovaných kompetencí ve výtvarné výchově

Tab. 14 Přehled identifikovaných kompetencí učitelky C ve výtvarné výchově

Tab. 15 Kvalitativní analýza obsahů textů pozorování učitelky C

Tab. 16 Kvalitativní analýza obsahů textů rozhovoru s učitelkou C s vyvozením kompetencí H. Hazukové

Tab. 17 Kontext výtvarných prací



## Přílohy

**Tab. 7 Pozorovací arch učitelky B**

POZOROVACÍ ARCH	
Učitelka: B	Počet dětí: 16
Datum: 24. 9. 2015	Věk dětí: 4-5 let
Časové rozmezí pozorování: 7:00 – 9:20 hodin	
<b>Jak byly děti pro plnění zadaného úkolu motivovány?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>vedení k vyvolání představy: „<i>Proměníme prstíky v barevné pastelky a nakreslíme sluníčko.</i>“</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>akcent na detaily obličeje</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>podávání plyšového sluníčka v kruhu, představení se ostatním</li> </ul>	
...a pak si to sluníčko si támhle posadíme a vy mi ho zkusíte namalovat	
<ul style="list-style-type: none"> <li>motivační básnička s pohybem:</li> </ul>	
<i>Sluníčko se vyspinkalo,</i>	
<i>paprskama zasvítilo.</i>	
<i>Pohladilo kytičky, zvířátka i dětičky.</i>	
<i>A to vše udělal jen, aby děti měly krásný den.</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>„<i>Jakou může mít sluníčko barvu? (žlutou, oranžovou) Tak víte co? Já vám to sluníčko dám sem, bude se na vás krásně dívat, jak to všechno umíte.</i>“ Umístila plyšové sluníčko na místo, kde na něj děti sedící u stolečku dobře uvidí.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>nově přichozí děti motivovány aktivitou ostatních dětí (sestavování sluníček z plastových víček</li> </ul>	
<b>Jakým způsobem byl daný úkol dětem zadán? Stal se pro ně úkol zajímavým?</b>	
<u>Před malbou:</u>	
Po usazení skupiny dětí za stůl a přiřazení každému z dětí kelímek s barvou a štetce, při rozdávání čtvrtků zadávala dětem úkol s těmito slovy: „ <i>Dostanete tento papír a na tu čvrtku nakreslíte sluníčko. Jaké bude to sluníčko? Bude malé nebo velké? Můžete začít a až to podepíšeme a až to uschne, tak to zkusíme vybarvit okolo.</i> “	
Někdo z dětí odpověděl, že malé... Učitelka reagovala: „ <i>Malé? Když mám takový velký papír? Zkuste ho nakreslit velké, ať je ten papír krásný od veselého sluníčka.</i> “	

<u>Před prací s křídou:</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>„Budeme prstíkem rozmazávat to nebičko...“ „Křídou vybarvíme oblohu, všude tam, kde je bílé místočko.“</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>„Kdo chce, může sestavit tu sluníčka z barevných víček...“</li> </ul>
<b>Jak učitelka vysvětlovala a přibližovala dětem daný úkol?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Učitelka umístila plyšové sluníčko ke stolečku určenému k výtvarné aktivitě na místo, aby ho děti dobře viděly.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>„Jakou může mít sluníčko barvu? Oranžovou, žlutou. Podívejte se na to sluníčko. Bude se dívat, jak to krásně umíte...“</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Děti byly průběžně povzbuzovány.</li> </ul>
„Co naše ruce mohou dělat? Hladit, nebo... kreslit. Co jsme ráno malovali?“ Znovu děti kreslí svými prsty sluníčko, zase na zem jako na papír.
Sluníčku ještě něco chybí... - učitelka často prováděla korekturu prací, vyžadovala, aby mělo paprsky, případně detaily apod.
<u>Po malbě:</u> ...až to uschne, tak to pak doděláš.
<b>Poskytovala učitelka dětem prostor pro seberealizaci?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>„Jakou barvu může mít sluníčko? Ty jsi, Nikolko, viděla hnědé sluníčko?“ Připustí všechny varianty, ale pak konkretizuje, že má na mysli to jedno sluníčko na nebi.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Někdo ho může a někdo nemusí vybarvit. Nevybarvuje ten, kdo nakreslil obličej.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Průběžně děti usměrňuje, upozorňuje je, že je třeba doplnit malbu (chybějící paprsky).</li> </ul>
<b>Jaká byla ve výuce atmosféra?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>spíše direktivní vedení dětí, „kdo mi to tady udělal“ (pohozené lego)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Učitelka se snažila o vyvolání třídní sounáležitosti třídní básničkou, jež v průběhu pozorování několikrát zazněla.</li> </ul>
Děti spíše plnily po nich požadované, k činnostem přistupovaly bez větších projevů nadšení, pouze u společné hry s míčem (soutěžení mezi dětmi a učitelkou) byly veselé až rozdováděné.

<b>Měly děti dostatek prostoru vyjádřit své prožitky?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• pouze v rámci spontánních činností</li> </ul>
<b>Vedla učitelka s dětmi dialog?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učitelka přihlíží k náladě dětí – Kubíček má dnes narozeniny a tak si nakreslil veselé sluníčko...</li> <li>• Jak se vám daří ta sluníčka? Budeme mít sama veselá sluníčka... Podívej, jak támhle Kubík už se snaží dělat paprsky....krásný.</li> <li>• Necháme si to tady vystavený, přicházející děti budou hádat, co jste to tady vytvořili.</li> <li>• Ať nám sluníčko ještě dlouho hřeje – děti reagují, říkají, co se bude dít, až přestane hřát</li> </ul>
<b>Dle jakých kritérií učitelka práce dětí hodnotila?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hodnocení bylo spíše popisné, učitelka děti upozornila, aby si všímaly rozdílů – paprsky jako prstenec či kruh okolo slunce x „klasickým“ paprskům nebo se po požadování odezvy ze strany dítěte omezila na komentář „To je krásné sluníčko“.</li> <li>• Děti hodnotily sluníčka v rámci vystavených prací na koberci samy – navrhovala, aby si děti všímaly rozdílů</li> <li>• Napomáhala jim otázkami: „<i>Které ze sluníček je největší? Které je nejmenší? Která sluníčka jsou oranžová?</i>“</li> </ul>
<b>Jaké byly podmínky pro realizaci daného výtvarného úkolu (funkčnost a estetika učebny, výt. materiál, pomůcky)?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ve třídě bylo možné využít více stolků najednou. Nebylo nutné pomůcky během aktivit ve třídě uklízet. Tomu přispěl i dnešní nižší počet dětí ve třídě. Děti měly dostatek prostoru pro realizaci tvorby i pro prezentaci hotových prací (výstava na koberci).</li> <li>• Otázka učitelky: „<i>Jakou barvou chceš malovat sluníčko?</i>“ je zcela bezpředmětná, jelikož dětem byla předem upřena možnost vybrat barvu ze široké palety. Namísto toho byly dětem předloženy pouze dvě barvy, a to oranžová a žlutá.</li> <li>• Rovněž dětem bylo zakázáno barvy míchat. Jeden štětec byl používán jen pro jednu barvu.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>„Nemíchejte ty barvičky, tys mi dala, Karolínko, oranžový štětec do žluté skleničky, budeme si hlídat ty barvičky...“</li> </ul>
<b>Vlastní poznámky:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>spontánní hry dětí</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Učitelka se po zakončení výtvarné činnosti dítětem přijde podívat, jestli sluníčku něco nechybí</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>sedneme si okolo obrazců, opatrně – děti ráno něco sestavily – Co si myslíte, že to je? Pavouk, sluníčko, chobotnice... dotaz na Davidka, co jsi stavěl</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>motiv sluníček se promítl i do dalších nabízených aktivit - cvičení s barevnými míčky s klavírním doprovodem „sluníčko pluje po obloze“, „děti si hrají“... PH – „Míčky do košíku“</li> </ul>

**Tab. 8 Škála míry projevu identifikovaných kompetencí ve výtvarné výchově**

1	2	3	4	5
VELMI ŠPATNĚ	ŠPATNĚ	PRŮMĚRNĚ	DOBŘE	VELMI DOBŘE
nebo	nebo	nebo	nebo	nebo
VELMI NEZŘETELNĚ	MÁLO ZŘETELNĚ	ZŘETELNĚ	VÝRAZNĚ	VELMI VÝRAZNĚ

**Tab. 9 Přehled identifikovaných kompetencí učitelky B ve výtvarné výchově**

Hodnocená výtvarná kompetence	Rozsah projevu dané kompetence	Poznámka
<b>Poznatková kompetence</b>		
Esteticko-výtvarná (koncepty formy)		
<ul style="list-style-type: none"> <li>dokázala dětem poradit s výtvarnými problémy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dokázala děti upozornit na chyby ve výtvarné činnosti, již však nedokázala navrhnout alternativní možnosti jejich řešení</li> </ul>
Technicko-výtvarná (materiály a techniky)		

<ul style="list-style-type: none"> <li>• projevila se jako schopný výtvarník</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- techniku zvolila běžnou, děti s ní seznámila terminologicky nesprávně</li> </ul>
Historická (osobnosti, směry, vývoj, aktuality)		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• nabízela podněty z výtvarné kultury a estetiky</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ne</li> </ul>
<b>Hodnotící kompetence</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• poskytovala dětem objektivní zpětnou vazbu, vlastním hodnocením přispívala k poučení se z chyb a k hledání dalších možných řešení</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hodnocením přispívala ke „kompletaci“ celku (slunce)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• pozitivně oceňovala originální nápady dětí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- celkem ano, v závěru upozorňovala děti, aby si všímaly rozdílů mezi sluníčky</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• užívala přitom správnou oborovou terminologii</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ne</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• učitelské vs. žakovské hodnocení</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- děti neměly možnost hodnotit, ale v závěru rozlišovat práce ostatních a zároveň k tomu vyslechnout komentář učitelky</li> </ul>
<b>Psychosociální kompetence</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• z jejího projevu byla cítit jistota</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ano, učitelka se chová velice sebevědomě</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• z jejího projevu byla cítit akceptace</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- byla vstřícná</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• z jejího projevu byla cítit autenticita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- např. ztišila hlas, aby zvýšila pozornost a zájem dětí byla schopna někoho stroze okřiknout a podobnými</li> </ul>

		momenty ztrácela na uvěřitelnosti osobní účasti
<ul style="list-style-type: none"> <li>vlastním výrazem (hlasovou technikou, gestikou, proxemikou, pohybem po třídě), způsobem vyjadřování přispívala k pohodě ve třídě</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>její projev byl velmi výrazný až afektovaný</li> </ul>
<b>Didaktická kompetence</b>		
<b>Motivovanost</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>činnosti byly pro děti podnětné</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o činnost děti projevily zájem, nejsem si však jista, že byla podnětná pro všechny, jelikož se jí účastnili bezpodmínečně všichni</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>využila další podněty "lákadla"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ano, další námětem propojené aktivity (cvičení, sestavování víček...)</li> </ul>
<b>Volba námětu</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>námět byl originální</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>motiv slunce se vztahuje k symbolu třídy, námět však mohl být řešen s nápadem</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>námět byl vhodný pro zpracování výtvarného úkolu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>celkem ano</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>námět byl pro děti inspirativní</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>celkem ano, i v dalších navazujících aktivitách</li> </ul>
<b>Volba učiva a cílů</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>učivo a cíle byly v souladu s věkem a dispozicemi dětí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>s věkem dětí ne, učitelka tvrdí, že byl v souladu s jejich aktuálními schopnostmi</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>učivo a cíle byly v souladu s RVP PV</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>učivo a cíle byly v souladu se současným pojetím výtvarné výchovy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3</li> </ul>	
<b>Reflexibilita</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>dokáže tvořivě rozvíjet vzniklé situace, improvizovat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- klíčových situací jsem zaznamenala několik, učitelka na ně neuměla nebo nechtěla navázat</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>umí podávat zpětnou vazbu, pohotově reagovat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ano, někdy je však reakce velmi strohá, bez ochoty dítěti porozumět</li> </ul>
<b>Organizovanost</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>efektivita řízení,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dokázala vše organizovat, řídit</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>časový rozvrh</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dobře si vše časově naplánovala vzhledem k režimu třídy</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>autorita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>5</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rozhodně je pro děti autoritou</li> </ul>
<b>Zázemí</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>technické</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bylo by optimální, pokud by ve třídě měly děti možnost užívat stůl pro vč. stabilně</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>materiální</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- materiální podmínky jsou dobré, jen je učitelka nevyužila</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>hygienické</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>5</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dobré</li> </ul>
<b>Strukturovanost</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>námět, úkol a technika výtvarné činnosti byly v souladu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ano, vzhledem k úkolu, který si učitelka vytýčila</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>jednotlivé fáze výuky byly vhodně a logicky propojeny</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ano, zohlednila v nich i postupně přicházející další děti</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>• spontánní i řízené činnosti byly vyvážené</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 2</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- ne, převažovaly řízené činnosti</li></ul>
---	---	---



**Tab. 10 Kvalitativní analýza obsahů textů pozorování učitelky B**

Parafráze	Generalizace	Redukce
Učitelka děti vedla k představě prstů jako pastelek kreslících sluníčko. Učitelka při imaginárním kreslení prsty zdůraznila, jak má takové sluníčko vypadat.	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- využila imaginace za účelem vyvolání konkrétní představy;</li> <li>- vyvolaná vizuální představa by měla odpovídat jejím požadavkům.</li> </ul>	učitelka: <p>K6 (koncepty formy)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- práce s představou;</li> <li>- přenos vlastní vizuálie.</li> </ul> <p>K10</p>
Učitelka děti vedla k tomu, aby si v kruhu podávaly plyšové sluníčko a představovaly se ostatním	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- vedla k sebeprezentaci každého v rámci skupiny;</li> <li>- podpořila dobrou atmosféru.</li> </ul>	učitelka: <p>K2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sociální zapojení.</li> </ul>
Učitelka spolu s dětmi říkala třídní básničku o sluníčku a doprovázela ji pohybem.	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- vedla k nápodobě, k vědomí vzájemné sounáležitosti;</li> <li>- navázala na předešlé zkušenosti dětí.</li> </ul>	učitelka: <p>K3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- transformace obsahů do doplňkové činnosti;</li> </ul> <p>K8</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- výběr obsahu i jeho podání.</li> </ul> <p>K10</p>
Učitelka usadila děti ke stolečku a položila sluníčko na místo, které vybrala tak, aby na něj děti dobře viděly	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- předložila vzor.</li> </ul>	učitelka: <p>K6</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- práce se vzorem.</li> </ul>

Učitelka děti poučila o tom, jakou může mít sluníčko barvu	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- na základě předloženého vzoru vedla k setrvání v předmětné realitě, eliminovala způsoby vyjádření.</li> </ul>	učitelka: <p>K4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- negování samostatného rozhodování dětí ve výtvarném pojetí daného námětu.</li> </ul>
Učitelka děti poučila o tom, že mají barvou zaplnit celou plochu čtvrtky	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- vznesla požadavek na výsledek</li> <li>- seznámila s předem určeným výtvarným postupem.</li> </ul>	učitelka: <p>K6</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- přílišná návodnost ve snaze předejít případným výtvarným „nezdarům“.</li> </ul>
Učitelka nabídla dětem doplňkovou aktivitu - sestavování sluníčka z víček.	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- aktivita s podobným námětem, propojení činností.</li> </ul>	učitelka: <p>K7</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- plynulá návaznost bez zbytečných prostojů;</li> <li>- vymezení jednotlivých fází činnosti.</li> </ul>
Učitelka přiřadila kelímky s barvou a štětci jednotlivým dětem u stolečku.	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- znemožnila dětem se rozhodnout;</li> </ul>	učitelka: <p>K1</p> <p>K7</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- potlačila spolupráci dětí při výtvarné aktivitě.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- přílišná organizovanost.</li> </ul>
Učitelka průběžně děti chválila tak, že jim říkala, že to mají krásné.	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- hodnotila povrchně;</li> <li>- povzbuzovala.</li> </ul>	učitelka: K4
Učitelka děti opravovala, vedla je k doplnění jednotlivostí či úpravám.	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- naplňovala svou vlastní představu o „výsledné podobě“ činnosti;</li> <li>- manipulovala.</li> </ul>	učitelka: K4 <ul style="list-style-type: none"> <li>- reagování na „chyby“ žáků ve výtvarné činnosti.</li> </ul>
Učitelka s dětmi opakovala básničku o sluníčku a doprovázela ji pohybem.	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- připomněla naučené</li> <li>- dále motivovala k tématu.</li> </ul>	učitelka: K6 <ul style="list-style-type: none"> <li>- plynulá návaznost bez zbytečných prostojů.</li> </ul>
Po zaschnutí dětem vysvětlila, že práce si mají „dodělat“ tak, že „rozmažou“ modrou křídou okolo malby.	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- uvědomovala si, že by nemělo chybět pozadí;</li> <li>- vysvětlila princip jejího pojetí techniky vybarvování křídou;</li> <li>- užívala nevhodnou terminologii.</li> </ul>	učitelka: K5

Učitelka k dětem často mluvila, postačila jí krátká reakce dětí.	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- vedla jednostranný monolog;</li> <li>- neposkytovala dostatečný prostor pro verbální vyjadřování.</li> </ul>	učitelka: <p>K7</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- komunikace vedena spíše formou organizačních pokynů.</li> </ul>
Učitelka po příchozích dětech chtěla odhadnout, co podle nich ostatní z více ráno sestavili.	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- podněcovala originalitu vidění;</li> <li>- vedla děti k vzájemné konfrontaci toho, co vidí ona a v čem a co vidí oslovené dítě;</li> <li>- poskytla zpětnou vazbu v doplňkové aktivitě.</li> </ul>	učitelka: <p>K9</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- podnícení originality vidění a fantazie dětí.</li> </ul>
Děti sedící na koberci dle pokynů učitelky ukazovaly na ta sluníčka, která jsou malá, které velká, žlutá, oranžová.	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- podněcovala děti k všímání si rozdílů pojetí;</li> <li>- snaha o individualizaci (samy práce ovšem osobité nebyly).</li> </ul>	učitelka: <p>K4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- diferencování výtvarných prací dětí při hodnocení.</li> </ul>
Učitelka navázala na výtvarnou činnost dalšími	učitelka:	K7, K10

aktivitami – cvičením, hrou s míčky...	<ul style="list-style-type: none"> <li>- provázala téma dalšími aktivitami;</li> <li>- logicky je uspořádala;</li> <li>- organizovala aktivity.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vhodně a logicky propojené jednotlivé fáze řízené činnosti i doplňkových aktivit.</li> </ul>
Učitelka vyzvala děti k úklidu pomůcek a hraček. Zdůrazňovala přitom, že si každý musí po činnosti také uklidit.	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- zajišťovala hygienu práce;</li> <li>- vedla děti k odpovědnosti, ukázňovala je.</li> </ul>	učitelka: K1 (pracovní prostor)

K1 - zázemí

K2 - vtaženost

K3 - koncepty obsahu

K4 - hodnocení

K5 - technicko-výtvarná dimenze

K6 - esteticko-výtvarná dimenze

K7 – organizovanost

K8 – přiměřenost

K9 – obsažnost

K10 – motivovanost

K11 – přiměřenost

**Tab. 11 Kvalitativní analýza obsahů textů rozhovoru s učitelkou B s vyvozením kompetencí H. Hazukové**

Parafráze	Generalizace	Redukce	Vyvozená výtvarná kompetence (Hazuková)
Učitelka B se rozhodla zkusit s dětmi kreslit sluníčko nejprve tužkou. To dopadlo prý velmi dobře. Pak teprve navázali kresbou sluníčka na barevný papír. Využili u toho i pastelky a voskovky. Pak postoupili k namalování sluníčka.	učitelka: <ul style="list-style-type: none"><li>- navazovala na posloupnost předpokladů úspěšného zvládnutí malby.</li></ul>	učitelka: uvažovala o činnostech v rámci jejich metodické posloupnosti.	kompetence psycho- didaktická - projektová
Učitelka B má zkušenost, že se děti bojí. Bojí se prý toho, že budou moci malovat na velký prostor.	učitelka: <ul style="list-style-type: none"><li>- vycházela z vlastní praxe.</li></ul>	učitelka: <ul style="list-style-type: none"><li>- zkušenost.</li></ul>	kompetence psycho- didaktická - reflektivní - schopnost komunikovat poznatky a poučit se
Cíl, který si kladla, byl	učitelka:	učitelka: K3	kompetence psycho-

odbourávat u dětí strach používat jakýmkoliv způsobem – čárance, klikyháky, barvu a přitom se nebát ušpinit.	- plánovala, co bude s dětmi činit a proč.	- výtvarné cíle a jejich přínos pro dítě.	didaktická - projektová (výběr obsahů a prostředků vzhledem k zamyšleným cílům výuky)
Taky je prý důležité, aby zvládly i detaily. Aby nepřetáhly paprsky do sluníčka (bylo vidět u těch nevybarvených).	učitelka: - sdělovala své požadavky na vyjádření detailů.	učitelka: K4 - stanovila kritéria hodnocení; - reagovala na případné nedostatky ve výtvarné práci.	-
Takový cíl si stanovila proto, aby zjistila, jak na tom děti po výtvarné stránce jsou. Zvolila ho také z toho důvodu, protože si myslí, že tato třída neodpovídá věku. Dále plánuje, že budou hodně	učitelka: - při stanovení cíle, obsahu a formy vycházela z aktuálních dispozic dětí.	učitelka: K4 - zhodnotila výtvarné schopnosti dětí; K11 - diferencovala cíle podle schopností a možností dětí; - výběr obsahu i jeho podání přizpůsobila	kompetence psycho- didaktická - projektová (rozsah a diferencovanost informačního prostoru pro výběr cílů)

<p>malovat barvami a hlavně ztěžovat výtvarný cíl.</p> <p>V tomto výstupu dětem předlohu poskytla, ale příště můžou kreslit i z hlavy.</p> <p>Sluníčko by měly umět nakreslit či namalovat už v 1. třídě, i když se to někdy nepovede.</p> <p>Učitelka si s nimi může něco vyzkoušet a zároveň zjistí, jak na tom jsou.</p> <p>V současnosti vychází z toho, co umí. Musela v nárocích ubrat.</p>		<p>schopnostem dětí.</p>	
<p>Z nevýtvarného pohledu si je vědoma toho, že se od ní jako učitelky očekává, že</p>	<p>učitelka:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- snažila se vyhovět požadavkům RVP PV, aktuální školské koncepti.</li> </ul>	<p>učitelka:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „znalost“ RVP PV.</li> </ul>	<p>kompetence psycho- didaktická kompetence projektová – (výběr cílů, obsahů a</p>



každý den splní všechny okruhy.			prostředků vzhledem ke kontextům výuky)
<p>Motivuje děti tím, že už nejsou na malé třídě, ale už na větší.</p> <p>Připomíná jim pravidla. Proto malují sluníčka i štětcem, protože jsou na velké třídě.</p> <p>Také jim rozdává hvězdičky, protože ony pak budou ve škole dostávat jedničky. Přála by si, aby si děti víc věřily, aby samy na sebe měly vyšší nároky.</p> <p>Také by chtěla, aby se uměly poučit z chyb.</p>	<p>učitelka:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- schopnost přijmout budoucí úkoly jako výzvu, sebedůvěra v kontextu s vlastním seberozvojem.</li> </ul>	<p>učitelka:</p> <p>K11</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- respektovala věkovou specifiku dětí (přínos pro osobnost dítěte).</li> </ul>	kompetence psycho- didaktická - psychosociální
Je prý důležité, aby si	<p>učitelka:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- uvažovala o tom, jak</li> </ul>	<p>učitelka:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zvolila prostředků</li> </ul>	kompetence výtvarná - produktivní

uvědomily, že sluníčko je na nebi, proto si vybarvovaly to pozadí.	záměr realizovat.	realizace výtvarné činnosti.	
Dle jejích slov nehodnotí, kdo má sluníčko nejhezčí, to by byla hloupost. Taky je vede k tomu, aby si to samy uměly zhodnotit, aby odůvodnily, proč ho mají zrovna takové.	učitelka: - věděla děti ke zdůvodnění vlastního výtvarného pojetí.	učitelka: K4 - poskytla prostor pro sebehodnocení.	kompetence psycho- didaktická - reflektivní

Obr. 21 Ukázka dětských výsledných výtvarných prací z realizace výtvarné činnosti učitelky B





Tab. 12 Pozorovací arch učitelky C

POZOROVACÍ ARCH	
Učitelka: C	Počet dětí: 21
Datum: 6. 10. – 7. 10. 2015	Věk dětí: 5-6 let
Časové rozmezí pozorování: 7:00 – 9:30 hodin	
Výtvarné činnosti byly učitelkou C rozplánovány do dvou dnů.	
1. den - rozfoukání barevné skvrny	
2. den - lepení listů	
<b>Jak byly děti pro plnění zadaného úkolu motivovány?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>„Co budeme malovat?“, ptá se přicházející chlapec. „Dneska si uděláme ten strom, abychom na něj mohli nalepit zítra ty listy. Už jsou suchý. Já je donesu, abychom je viděli, a zítra je budeme drtit. Přináší listy ke stolečku, který děti užívají k pracovním i výtvarným činnostem. Zítra, protože dneska musíme nakreslit strom, aby to uschlo, a zítra si tam nalepíme lístečky, jo?“</li> </ul>	
<b>1. rozfoukání barevné skvrny:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>při drcení sušených listů v dlaních učitelka říká: „Cítíte, jak ty lístečky voní? Teď budeme mít na obrázku všechny podzimní barvičky, když jsme si je nasbírali.“</li> </ul>	
<b>Jakým způsobem byl daný úkol dětem zadán? Stal se pro ně úkol zajímavým?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Dítě dostalo pokyn, aby si vyhrnulo rukávy. Po jeho usazení mu připomíná, že byli včera společně v lese, takže určitě ví, jak strom vypadá. Upozorňuje jo, že budou „dělat“ jen kmen a korunu, a že listy tam druhý den nalepí.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Učitelka vybírá z krabičky tuše a ptá se ho, jestli chce černou nebo hnědou. Také mu dává na výběr brčko z kelímku a instruuje ho slovy: „Ty tím brčkem budeš foukat do té kapky a on se ti objeví stromeček, víš? A nesmíš tam slintat. Tak to vyzkoušíme, jo?“</li> </ul>	

1. <u>rozfoukání barevné skvrny:</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Volá děti: „<i>Tak, pojd'te mačkat ty lístečky!</i>“ Děti přiběhnou a učitelka pokračuje: „<i>Lístečky nám uschly, úplně krásně. Takže vy si vždycky vezmete pár lístečků a takhle co nejvíc nadrobíte, úplně co to půjde nejvíc. Zároveň drtí sušené listy nad mísou. A tyhle šťopky z toho pak vyndáte. A do toho, jo? Ne na zem, Alžbětko.</i>“</li> </ul>
<b>Jak učitelka vysvětlovala a přibližovala dětem daný úkol?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Po výběru barvy tuše (černá nebo hnědá) dětem dává ještě brčka. Pak jim říká: „<i>Já vám tam kápnu, vy to rozfoukáte. Jako do stroměčku.</i> (přitom ukazuje prstem po papíře od zdola nahoru) <i>A potom si domalujeme jenom kmen. Čím víc budete foukat, tím víc budete mít větviček.</i>“</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Když děti foukají, radí jim, aby brčko více přiblížily skvrně a foukaly i do stran. Chválí je. Zároveň si přivolává k činnosti ze spontánní hry další dítě.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Z umývárny přináší štětec s kelímkem vody a dále děti instruuje: „<i>Tak tady si vezmi štětec, tady si ho takhle namoč do té barvy a domaluj ten strom až dolů. To nerozmazávej.... Už to máš hotovo? Necháme to uschnout a dáme to na topení.</i>“</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Podepíše práci a dítě si ji odnáší na určené místo.</li> </ul>
2. <u>lepení listů:</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jmenovitě svolává ke stolečku tři děti a říká jim: „<i>Co jsme si nadrobili, to si i nalepíme, ano?</i>“</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Než všechny dorazí, vyhledává zatím jejich „polotovar“. Děti jí připomínají, jaký si „dělaly“ strom, zda černý či hnědý.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• „<i>Vyhrňte si rukávy, budeme lepit ty lístečky! Tam, kde budete chtít, aby ty lístečky byly, tak tam nanesete lepidlo, potom si to posypete. Ještě si skočte pro papír, protože potom si to pořádně uhladíme.</i>“ Děti doběhly pro papír a učitelka znovu vysvětluje a zároveň jim ukazuje: „<i>Tím papírem si to pak uhladíme, ano? Takže si natřete lepidlo, když chceš třeba, aby byly lístečky tady hromádka, tak to tam potřes lepidlem, když chceš, aby byly lístečky na stroměčku, tak natřeš trošku stroměček a posypeš. Tak vemte si lepidlo. Postaví se za druhým dítětem a ptá se ho: Tak, kde chceš, abys měla lístečky?</i>“</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Přihlíží a krátce komentuje. Děti nanáší tekuté lepidlo. Posypou listy a hned přiloží papír k uhlazení.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učitelka je upozorňuje, že mají dávat pozor, aby jim listy nepadaly na zem. Vede je k tomu, aby přebytek listů ze čtvrtky „sklepávaly“ do mísy s listy. Jedno dítě se ptá proč, když mu učitelka z práce ubírá listy a ona vysvětluje: „<i>Musíme to sundat. Padalo by nám to na nástěnce, víš?</i>“</li> </ul>
<b>Poskytovala učitelka dětem prostor pro seberealizaci?</b>
<p>„<i>Terezko, ty jsi dělala ten stromeček? Ne? Tak pojd’.</i>“ Děti po vyzvání plnily pouze pokyny učitelky. „<i>Paní učitelko, můžu si půjčit bagr?</i>“, zeptalo se jedno z dětí. „<i>Jo jo, za chvíli, až si uděláš ten strom</i>“, odpověděla učitelka.</p>
<b>2. lepení listů:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chce, aby se děti rozhodly, jestli nalepí lístky i na spodní část čtvrtky. Vysvětluje jim, že to bude znamenat, že pár listů už opadalo, tak jak tomu na podzim bývá.</li> </ul>
<b>Jaká byla ve výuce atmosféra?</b>
plnění zadaných úkolů, netvořivá
<b>Měly děti dostatek prostoru vyjádřit své prožitky?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• „<i>Terezko, co děláš, prosím tě? Měla jsi udělat jenom stromeček. Když máš hubené větve, tak strom musí mít asi i hubený kmen, vid’? Tady budeš muset ještě dofoukat jo? Já ti sem kápnu trošku. Budeme to muset ještě zvětšit.</i>“ Vyzve dítě, aby si vzalo brčko, a to mu přidržuje., druhou rukou otáčí papírem. „<i>Tak ještě tady, ještě trošku. Ták, super.</i>“ Podepisuje práci dítěte a posílá ho k drcení listů.</li> </ul>
<b>Vedla učitelka s dětmi dialog?</b>
Pouze omezeně, spíš se dětí vyptává, jak jim to jde.
<b>Dle jakých kritérií učitelka práce dětí hodnotila?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Výtvarné činnosti nebyly hodnoceny průběžně, ani v jejich závěru.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Když děti tuš rozfoukaly tak, aby bylo patrné, že je to strom (keř), práci jim podepsala a děti si ji měly odnést na topení.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Když se ujistila, že už děti lepit listy nikde nechtějí, řekla jim, aby si „to“ odnesly na topení.</li> </ul>

<b>Jaké byly podmínky pro realizaci daného výtvarného úkolu (funkčnost a estetika učebny, výt. materiál, pomůcky)?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Dohlíží na dodržení hygieny (výběr ještě nepoužitého brčka), vyhrnuté rukávy. Také zametla spadlé listy na podlaze.</li> </ul>
<b>Vlastní poznámky:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Výtvarná činnost se mi jevila izolovaně od ostatních činností. Děti si na vyzvání učitelky přicházely ke stolečku „plnit“ daný úkol.</li> </ul>

**Tab. 13 Škála míry projevu identifikovaných kompetencí ve výtvarné výchově**

1	2	3	4	5
VELMI ŠPATNĚ	ŠPATNĚ	PRŮMĚRNĚ	DOBŘE	VELMI DOBŘE
nebo VŮBEC	nebo MÁLO	nebo ZŘETELNĚ	nebo VÝRAZNĚ	nebo VELMI VÝRAZNĚ

**Tab. 14 Přehled identifikovaných kompetencí učitelky C ve výtvarné výchově**

Hodnocená výtvarná kompetence	Rozsah projevu dané kompetence	Poznámka
<b>Poznatková kompetence</b>		
Estetickovýtvarná (koncepty formy)		
<ul style="list-style-type: none"> <li>dokázala dětem poradit s výtvarnými problémy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- výtvarný problém vlastně vůbec nebyl dětem zadán.</li> </ul>
Technickovýtvarná (materiály a techniky)		
<ul style="list-style-type: none"> <li>projevila se jako schopný výtvarník</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- volba techniky byla inspirativní a plně korespondovala s námětem.</li> </ul>
Historická (osobnosti, směry, vývoj, aktuality)		
<ul style="list-style-type: none"> <li>nabízela podněty z výtvarné kultury a estetiky</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ne.</li> </ul>
<b>Hodnotící kompetence</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>poskytovala dětem objektivní zpětnou vazbu,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- učitelka nehodnotila, jen se</li> </ul>



vlastním hodnocením přispívala k poučení se z chyb a k hledání dalších možných řešení		v průběhu činnosti ujišťovala, zda děti zadanou činnost zvládají, případně jim dopomohla; - další možná řešení dětem nenabídla.
• pozitivně oceňovala originální nápady dětí	• 1	- ne.
• užívala přitom správnou oborovou terminologii	• 1	- ne.
• učitelské vs. žakovské hodnocení	• 1	- bez hodnocení.
<b>Psychosociální kompetence</b>		
• z jejího projevu byla cítit jistota	• 4	- celkem ano.
• z jejího projevu byla cítit akceptace	• 2	- neposkytovala dětem prostor k vzájemné diskuzi.
• z jejího projevu byla cítit autenticita	• 1	- ne.
• vlastním výrazem (hlasovou technikou, gestikou, proxemikou, pohybem po třídě), způsobem vyjadřování přispívala k pohodě ve třídě	• 2	- její projev působil přemáhavě, unaveně.
<b>Didaktická kompetence</b>		
<b>Motivovanost</b>		
• činnosti byly pro děti podnětné	• 3	- výtvarné činnosti se dětí účastnily, protože musely; - většina dětí projevovala o činnost přirozený zájem, některé zase vůbec neoslovila.
• využila další podněty "lákadla"	• 1	- ne, učitelka nevyužila další námětem propojené aktivity;

		- děti, které se nevěnovaly výtvarné činnosti, si spontánně hrály.
<b>Volba námětu</b>		
• námět byl originální	• 4	- ano, ale nebyl zformulován tak, aby byl nosný pro motivaci.
• námět byl vhodný pro zpracování výtvarného úkolu	• 5	- ano.
• námět byl pro děti inspirativní	• 4	- ano, také vzhledem k týdennímu tématu.
<b>Volba učiva a cílů</b>		
• učivo a cíle byly v souladu s věkem a dispozicemi dětí	• 4	- konkrétní cíl si učitelka nestanovila, chtěla rozvíjet fantazii a představivost, ale k tomu touto výtvarnou činností nepřispěla.
• učivo a cíle byly v souladu s RVP PV	• 4	
• učivo a cíle byly v souladu se současným pojetím výtvarné výchovy	• 3	
<b>Reflexibilita</b>		
• dokáže tvořivě rozvíjet vzniklé situace, improvizovat	• 1	- učitelka se přístupem k činnosti, komunikací, ani v samotné realizaci tvořivě neprojevovala.
• umí podávat zpětnou vazbu, pohotově reagovat	• 1	- její reakce jsou strohé, bez ochoty

		rozevřít dialog, zajímat se.
--	--	---------------------------------

K1 - zázemí

K6 - esteticko-výtvarná dimenze

K2 - vtaženost

K7 – organizovanost

K3 - koncepty obsahu

K8 – přiměřenost

K4 - hodnocení

K9 – obsažnost

K5 - technicko-výtvarná dimenze

K10 – motivovanost

K11 – přiměřenost

**Tab. 15 Kvalitativní analýza obsahů textů pozorování učitelky C**

Parafráze	Generalizace	Redukce
Učitelka dětem řekla, že si dneska udělají ten strom, aby na něj mohli nalepit druhý den „nadceně“ listy. Přitom jim je ukázala, že už jsou suché.	učitelka: - seznámila děti s postupem, podmínila jej návazností činností.	učitelka: K 3, K10 - rozvrhla realizaci činností s ohledem na jejich charakter.
Při drcení sušených listů v dlaních se učitelka dětí zeptala, zda cítí, jak listy voní. Díky tomu, že si je společně nabírali, bude jejich obrázek plný podzimních barviček.	učitelka:	učitelka: K6, K10 (koncepty formy) - vyvolala představu, připomněla společný prožitek; - smyslové poznávání - - návaznost na předešlou zkušenost.
	učitelka:	učitelka:

Učitelka dětem připomněla, že byli včera společně v lese, takže určitě ví, jak strom vypadá.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- trvala na setrvání v předmětném realismu.</li> </ul>	K4 <ul style="list-style-type: none"> <li>- negovala samostatné rozhodování dětí.</li> </ul>
Upozornila děti, že budou nejprve „dělat“ jen kmen a korunu, a že listy tam druhý den nalepí.	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- eliminovala způsoby vyjádření;</li> <li>- zadala postup.</li> </ul>	učitelka: K5
Učitelka vybrala z krabičky tuše a zeptala se dětí, zda chtějí černou nebo hnědou.	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- redukovala možnosti volby barev.</li> </ul>	učitelka: K5
Dala dětem vybrat brčko z kelímku a seznámila s postupem: <i>„Já vám tam kápnu, vy to rozfoukáte. Jako do stromečku. (přitom ukazuje prstem po papíře od zdola nahoru) A potom si domalujeme jenom kmen. Čím víc budete foukat, tím víc budete mít větviček.“</i>	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- podporovala usilovnou činnost dětí, pochopení danosti postupu.</li> </ul>	učitelka: K5 <ul style="list-style-type: none"> <li>- návodnost, instruování.</li> </ul>
Když děti foukaly, radila jim, aby brčko více přiblížily skvrně a foukaly i do stran. <i>„Terezko, co děláš, prosím tě? Měla jsi udělat jenom stromeček. Když máš hubené větve, tak strom musí mít asi i hubený kmen, vid’? Tady budeš muset ještě dofoukat jo? Já ti sem kápnu trošku. Budeme to muset ještě zvětšit.“</i>	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- naplňovala svou vlastní představu o „výsledné podobě“ činnosti;</li> <li>- manipulovala.</li> </ul>	učitelka: K4 <ul style="list-style-type: none"> <li>- manipulovala;</li> <li>- reagovala na „chyby“ ve výtvarné činnosti.</li> </ul>
<i>„Tak tady si vezmi štětec, tady si ho takhle namoč do té barvy a domaluj ten strom až dolů. To nerozmazávej...“</i>	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- manipulativně vedla děti k práci s výtvarným nástrojem.</li> </ul>	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- nemožnost volby, chybí užití správné oborové terminologie;</li> </ul>

„Vyhrňte si rukávy, budeme lepit ty lístečky! Tam, kde budete chtít, aby ty lístečky byly, tak tam nanesete lepidlo, potom si to posypete.“		<p>K5</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vedla děti k osvojení techniky;</li> </ul> <p>K4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- negovala samostatné rozhodování dětí.</li> </ul>
Učitelka dítěti podepsala hotovou práci a to si ji následně odneslo na určené místo. Poté dítě vyzvala k drcení listů.	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- dokončení práce, podepsání učitelkou.</li> </ul>	učitelka: <p>K7</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- snížená autenticita.</li> </ul>
Učitelka upozorňovala děti na nutnost sklepávat přebytek listů ze čtvrtky s odůvodněním, že by pak spadávaly z obrázků na nástěnce.	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- prezentace výtvorů dle představ učitelky.</li> </ul>	učitelka: <p>K5</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- manipulace.</li> </ul>
Učitelka volala děti k činnosti bezpodmínečně. Například: „Paní učitelko, můžu si půjčit bagr?“ zeptalo se jedno z dětí. „Jo, jo, za chvíli, až si uděláš ten strom“, odpověděla učitelka.	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- manipulace, účast žádoucí, až nutná nemožnost volby dítěte.</li> </ul>	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- chybí motivace k činnosti, povzbuzení dětí, sounáležitost, smysl.</li> </ul>
Učitelka dětem vysvětlila, že to bude znamenat, že pár listů už opadalo, tak jak tomu na podzim bývá.	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- propojení námětu s ústředním tématem týdne.</li> </ul>	učitelka: <p>K3</p>
Vyzvala jedno z dětí, aby si vzalo brčko a to mu pak přidržovala., druhou rukou otáčela papírem.	učitelka: <ul style="list-style-type: none"> <li>- potlačila sebevyjádření dítěte;</li> <li>- manipulovala dítětem.</li> </ul>	učitelka: <p>K5</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nedostatečný prostor k dialogu mezi dětmi a učitelkou.</li> </ul>
	učitelka:	učitelka: <p>K1</p>

<p>Dohlížela na dodržování hygieny (výběr ještě nepoužitého brčka), vyhrnuté rukávy. Také zametla spadané listy na podlaze.</p>	<p>- učitelka zajišťovala hygienu práce žáků, nevedla je ale k vědomí, že si musí po činnosti také uklidit, protože uklízela sama.</p>	<p>- zajistila uspořádání pracovního prostoru, přítomnost potřebných pomůcek.</p>
---	--	---

**Tab. 16 Kvalitativní analýza obsahů textů rozhovoru s učitelkou C s vyvozením kompetencí H. Hazukové**

Parafráze	Generalizace	Redukce	Vyvozená výtvarná kompetence (Hazuková)
<i>Byla jsem překvapená tím, že to foukání dalo některým dětem tak zabrat. Musela jsem jim docela pomáhat, i s tím brčkem. A to lepení docela šlo, ale musela jsem tam u nich být.</i>	učitelka: <ul style="list-style-type: none"><li>- zpětný pohled zaměřený na to, do jaké míry se dětem dařilo daný úkol zvládnout.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- formulování konkrétních potíží při realizaci.</li></ul>	kompetence psycho- didaktická - projektová
<i>Původně jsem si myslela, že to budou stromy, ale pak jsme nechávali i keře.</i>	učitelka: <ul style="list-style-type: none"><li>- odklon od původního záměru, že námětem bude výhradně strom.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- modifikace výtvarného námětu.</li></ul>	kompetence psycho- didaktická - reflexivní - schopnost komunikovat poznatky a poučit se z omylů
<i>Děti viděli, co z té skvrny může vzniknout, takže jsem rozvíjela jejich fantazii a</i>	učitelka: <ul style="list-style-type: none"><li>- stanovení cíle.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- nekonkretizovaný cíl, záměr, úkol.</li></ul>	-

<i>představivost. To byl taky můj hlavní cíl.</i>			
<i>Především mi šlo o to, aby tam byl kontakt s přírodou. Děti sušily listy, a pak je mačkaly. Byly tam všechny barvy podzimu.</i>	učitelka:  - východiska stanoveného cíle.	- výtvarné učivo a jeho potenciál.	kompetence psycho- didaktická - projektová (výběr obsahů a prostředků vzhledem k zamyšleným cílům výuky)
<i>Celý týden máme téma les. Den před tím, jsme šli na vycházku do přírody.</i>	učitelka:  - odkázání na minulou zkušenost, návaznost.	- výtvarné učivo vychází ze zkušenosti.	kompetence projektová – (výběr cílů, obsahů a prostředků vzhledem ke stavu oboru, kontextům výuky)
<i>Chtěla jsem tenhle týden dělat i ježka, ale už bychom ho nestihli.</i>	učitelka:		
<i>Tenhle úkol je pro nás uzavřený.</i>	učitelka:  - nenávaznost v námětu, metodice.		-
	učitelka:		kompetence projektová –



<i>Co se týče tématu, to je podzimní, takže se k němu ještě budeme vracet.</i>	- nosnost tématu v dalších činnostech.		(výběr cílů, obsahů a prostředků vzhledem ke stavu oboru, kontextům výuky)
<i>Rozfoukávání skvrn jsem zvolila záměrně, pro děti je jednodušší tuš rozfoukat a vznikne strom, než kdyby ho malovaly. Poznají, že se dá malovat i jinak.</i>	učitelka: potenciál zvolené výtvarné techniky.	- důvody volby techniky.	kompetence projektová – (výběr cílů, obsahů a prostředků vzhledem ke stavu oboru, kontextům výuky)
<i>Často se stane, že řeknou, že něco neumí nakreslit, proto jsem zvolila tuto techniku.</i>	učitelka: - volba techniky ve snaze učitelky zohlednit údajně nižší úroveň kresebných schopností některých z dětí.	- důvody volby techniky.	kompetence projektová – (výběr cílů, obsahů a prostředků vzhledem ke stavu oboru, kontextům výuky)

<p><i>Chtěla jsem, aby si ten strom udělaly všechny děti, proto jsem si činnost naplánovala do tří dnů. Vím, že se nemusí účastnit všechny děti, když nechtějí, ale měly by.</i></p>	<p>učitelka:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- proti základním požadavkům RVP PV.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- uvažování o tom, jak záměr realizovat.</li> </ul>	
--	---	--	--

**Tab. 17 Kontext výtvarných prací**

		Motivace	Věk dětí	Námět	Vzdělávací cíl	Vzdělávací obsah	Výtvarný problém	Fáze úkolu	Reflexe a způsob hodnocení
1	A	Já ve školce... dítě jako součást společenství třídy	5-6	vedlejší činnost týden.motivač. bloku "Třída plná kamarádů"	různé psychomotorické hry k rozvoji sebe sama v kolektivu v kontextu k osobě samé dítěti i k vrstevníkům (rozvoj vztahů, nalezení svého místa v daném kolektivu ad.)	činnosti zaměřené na kresbu hlavy s obličejem včetně vyjádření emocí; na hru s linií- kontura kruhu, na vystřihování a nalepování na čtverc.kartu předem vymalovanou barvou dle volby každého dítěte. Na závěr sestavení školky z daných tvarů	Problém k řešení: když děti a) pokazily kresbu...nelíbila se jim vlastní kresba: kresba na druhou stranu kruhu či na nový kruh b)špatné vystřihnutí či neschopnost vystřihnout... zarovnat dle možnosti či dopomoc při vystřihování vedením ruky (P+L). c)odlepení kruhu z plochy... znovu nalepit d) nedostatečná barev. škála pastelek či zlomení tuhy... ořezání či využití podobného odstínu pastelky	a) vyplnění plochy; čtverce barvou; b)vystřihnutí kruhu; c) kresba sebe sama; d) kontura obvodu; e) nalepení na plochu; f) sestavení mš.	<b>Děti:</b> potýkaly se s problémem velikosti hlavy do daného formátu, některé děti potřebovaly dopomoc - většinou kreslily miniatury....kruh měly pojmout jako obličej takový ... ne do něj kreslit nový kruh pro obličej; <b>Skupiny:</b> největším úskalím bylo vystřihování.větší dopomoc, pak kontura obvodu; <b>Učitelka:</b> činnost byla přiměřena věku; pro pochopení úkolu jsem používala metodu slovní – popis; názornou – dětem bylo ukázáno co a jak; praktickou – dopomoc
2	A	podzim ...odlet ptáků do teplých krajin, vlaštovka jako symbol již		Vlaštovka	doplňková činnost hlav. cíle – jen kdo měl zájem	nácvik nové techniky-frotáže – vystřihování složitějšího tvaru: mrak; frotáž přes šablonu vloženou pod mrak; vyplnění pozadí suchým prášným pastelem;	a) udržet při frotáži šablonu tak, aby se neposunula b) rozmazat pastel tak, aby nebyla ušpiněna frotáž c) technika vystřihování – obloučky mraku – pokud neumím, zkusím pouze ovál	a) vystřihnutí mraku; b) frotáž vlaštovky; c) vyplnění pozadí pastelem.	<b>Skupina:</b> většina zvládla frotáž dobře; vystřihování bylo naopak výrazným problémem... koordinace oka a ruky na špatné úrovni; vyplnění plochy zvládli skoro všichni <b>Uč:</b> poskytování dopomoci při frotáži i vystřihování dle indiv. potřeb dětí; technika byla zvolena přiměřeně věku – pro děti byla

		za dob našich dědů a babiček							zajímavá, líbila se jim, pouze se ukázalo, že vážne jemná motorika
3	A	odlet ptáků na jih – vytvoření vlaštoky jiným způsobem		vlaštovka ... představa načepýřených pírek vlaštovky při foukání větříku ... vypadá jako př: naducaná koulička – motivace pro rozfoukání skvrny	doplňková činnost při odpolední chvilce – skupin. dílko	kombinace různých technik: KOLÁŽ ? (je to? Nejsem si jistá) a) rozfoukávání skvrny tuše do odpovídajícího tvaru + její vystřížení; b) nalepení na podklad – čtvrťka A2; c) nalepení hlavičky z odpad.materiálu + vybarvení voskovkou; d) dokreslení detailů silným uhlem	a) rozfoukávání skvrny: dítěti nešlo – trénink techniky rozfoukávání brčkem na „sucho“ nebo hýbání papírem tak, aby se skvrna rozlila (vylití tuše na ubrus, utření); b)vystřihování skvrny – vymyslet způsob tak, aby tam zůstaly paprsky.	Fáze: viz č.4 - od bodu a)	<b>Skupina:</b> tvořivá činnost byla doplňkovou, dělalo jí jen pár dětí. Největší problém byla technika rozfoukávání ....dětí do brčka prskaly, takže dost často jim z něho tekly sliny...když hodně, vzaly si nové suché brčko. Též skloubit výdech do brčka s jeho hýbáním pro docílení skvrny nebyl pro děti úplně jednoduchým úkolem. S vystřížením si až na jednoho poradily víceméně všechny děti. <b>Uč:</b> zvolená vhodná motivace, potřebná dopomoc, pokud byla žádoucí; zajímavé řešení nápadu tvoř. činnostmi
4	A	Listopad – jako poslední podzim.mě síc ... je pošmourný , studený, proměnlivý		smysl. hra na počasí; motiv.básnička “Počasí je na draka“; vnímání změn pozorováním při vycházkách	Učit volit barevnou skladbu tak, aby charakterizovala určitou náladu, atmosféru (počasí)	Rozvrhnout skladbu po celém formátu; učím je správně zvolit tloušťku štětky či vůbec s ním správně zacházet; umět si namíchat potřebný barev.odstín ( použity vodové barvy); uplatnit	a) realizace představy na formát – některé děti i po vyvolání prožitku potřebovaly dopomoc formou metod: <b>popis</b> ze strany uč jak by se představa dala realizovat – dítě bylo do toho vtahováno, aby si samo vymyslelo způsob	a) motivace b) uvolňovací cviky pro rozhýbání ruky c) vlastní práce dětí d) výstavka + okomentování dílek	<b>skupina:</b> děti malovaly v malé skupině; radily dítěti, které se dožadovalo pomoci; dobře zvládly vymýšlení vodovek pro potřebu čistých barev; <b>Uč:</b> cíl byl zvolený přiměřeně věku, dostatek pomůcek (štětky, vodovky, hadříky); byla zvolena vhodná motivace, která dětem pomohla vyvolat představy listopad. počasí; vhodnost obraz. materiálu pro „nahození“

		na počasí, jak mi říkáme.. počasí na draka			svojí představu a fantazii na základě prožitků	zpracování..Aby ho popis „nakopl“; <b>obrázek</b> – jako názorná pomůcka pro pochopení cíle; b) míchání barev ... zašpinění vodovek..co s tím? ..vypláchnutí pod vodou tak, aby barvy byly čisté včetně umývárny; c) špatná manipulace se štětcem při malbě pozadí – tlačení tak silné až byl odřen papír – děti malovaly ve stoje pro lepší koordinaci ruky.		představ; zohlednění indiv. schopností a možností dětí
5	A	Karneval – měsíc masopustní ho veselí a karnevalu – povídání o tradicích, zpracovává ní karneval.m otivů	Namaluj, co se ti na karnevalu nejvíce líbilo	Vést k rozvržení děje po celé ploše formátu, umět volit sílu štětce a hustotu barvy (tempery, vodové barvy)	Tento cíl měl děti naučit umět pracovat s formátem papíru v kontextu se zvládnutím přenesení svých prožitků na formát tak, aby se dílo dalo pojmut jako jeden celek (myslím tak, aby to nebyly kusé malby, které by dohromady nedávaly smysl). Dále pak měl cíl	VV problém u některých dětí (byla jich menšina): a) realizace představy na formát – některé děti i po vyvolání prožitku potřebovaly dopomoc formou metody: <b>popis</b> ze strany uč jak by se představa dala realizovat – dítě bylo do toho vtahováno, aby si samo vymyslelo způsob zpracování; b) zaplnění celé plochy formátu – opět slovní	po týdenních prožitcích = a) příprava VV náčiní dětmi a uč. b)skup.práce po 4.dětech – vyvolání prožitků z karnevalu učitelkou c) ověřování znalostí o míchání barev a celkovém prac.VV	Reflexe: <b>dítěte</b> : víceméně se vlastní malba každému dítěti líbila, takže si jí zhodnotilo kladně a dopomoc pro splnění cíle potřebovalo jen pár dětí, jejichž celkové dovednosti jsou na slabší úrovni, než jaké by u předškoláků měly být. <b>Skupina</b> : Uč.registrovala jak se děti mezi sebou rádi, chlubí, co se jim povedlo, jakou barvu dovedly namíchat, jak celkově malbu pojaly. <b>Uč</b> : cíl byl zvolen přiměřeně věku, děti byly vedeny k samostatnosti jak vlastní malby tak i při potřebě výměny ušpiněné vody či

		různými technikami , motivační cvičení do karneval.h udby od Inky Rybářové, spol.akce v MŠ = karneval v maskách			umět naučit zvolit si sílu štětců dle potřeby a namíchat si barvu tak, aby vůbec malovala, barvu řádně rozmíchat	dopomoc k nabuzení představ a fantazie u dítěte, aby mohlo naplnit cíl; c) technika malby – zejména držení štětců (tlak)	postupu(technika štětce, donešení čisté vody aj.) d) vlastní práce dětí	používání hadříku aj. Uč., pokud byla požádána o pomoc, snažila se jí zrealizovat tak, aby do dětské práce zasáhla co nejméně. Na závěr byla uspořádána výstavka, aby si děti mohly prohlédnout všechna díla a následně okomentovat.
6	A	Květen – měsíc kdy se rodí mláďata nebo jsou již pár dní na světě, péče a láska jejich zvířecích rodičů, význam fauny pro	Namaluj zvířátko, které se ti v ZOO nejvíce líbilo	Umět rozvrhnout děj v ploše, zvolit vhodné barvy, použít odvážné tahy při práci se štětcem	Tímto cílem si děti měly ověřit zvládnutí zvířecí figury, která u nich byla procvičována grafickou kresbou a zároveň vyjádřit svoje emoce z návštěvy ZOO. Dále bylo cílem umět pracovat s celým formátem plochy, vhodně jej zaplnit, malbu provést detailně včetně vybarvení motivu.	menší skupina dětí měla problém s malbou jako takovou, jejich celkové schopnosti a dovednosti byly výrazně slabší – <b>řešení</b> – společná práce s uč., kdy dítě bylo vedeno k malbě, kterou by mohlo zvládnout samo nebo dle postupné malby podle předlohy, kterou mu uč. vždy předem namalovala. U ostatních dětí byly drobné problémy (chybějící detaily,	po týden. prožitcích: a) příprava VV potřeb uč. + děti; b) připomenutí jak pracovat s barvami – děti měly samy vymyslet; c) krátký motivač.vstup uč.; d) vlastní práce dětí; e) výstavka + sdělování prožitků z malby.	<b>skupina:</b> malba probíhala ve skupině po čtyřech dětech – malbou si děti opět prožily návštěvu ZOO, děti si mezi sebou během malby povídaly o Zoo, čímž si nevědomky vzájemně napomáhaly k vybavení prostředí, detailů, což následně v malbě uplatnily. Děti byly se svými dílky spokojené. <b>Uč.</b> Cíl zvolila adekvátně věku, motivace dostatečná, děti byly vedeny k řešení problému tak, aby si ho uměly vyřešit samostatně (toto nebylo vždy dosaženo kvůli schopnostem a dovednostem daného jedince).

		lidstvo a planetu, výlet za zvířátky do ZOO					zaplnění plochy) – řešení – uč. jim nechala zkontrolovat dílko, aby si děti zkusily samy přijít na nedostatek. Pokud děti nevěděly, uč. jim poradila, co a jak.		
7	A	MDD – oslava dětí po celém světě, multikultur a: jaké jsou národnosti, jejich zvyky, tradice, obyčej. Použití multikult. hry „Kamarádi světa“, velké obraz.map y + plošné děti dle	Kdo může být všechno můj kamarád?	Učit při výrobě třírozměrné koláže kombinovat různé techniky – cíl byl plněn během celého týdne	Tímto cílem se děti měly naučit, že lze vyrobit dílko využitím kombinací různých technik, jen je potřeba dodržet daný postup, aby úroveň provedení byla pěkná. Zároveň se měly naučit přenést plochu do prostoru „trojrozměru“; dále se děti prostřednictvím koláže naučily, že s daným cílem mohou pracovat víc jak jeden den, že se nemusí stihnout vše hned.	některé děti měly problém s technikou vystřihování – občas.dopomoci ze strany uč.; některé děti potřebovaly poradit při technice nalepování – kam co a jak nalepit ... děti měly samy přijít na řešení... slov.dopomoci ze strany uč.; některé děti měly problém jak vybarvit obličej	po vycházení z prožitků MDD, z multikult. hry Kamarádi světa ... bylo dětem nabídnuto vytvoření si kamaráda prostor. koláží, kdo chtěl a) dle předlohy si voskovkami vybarvil obličej kamaráda; b)vystřihnul dle kontury včetně kruhů z barev. papírů dle pleti a detailů (vlasy, čepice, aj.; c) vzal si kulatou krabičku od sýrů, slepil oba díly k sobě a pak na obě strany	dítěte: většinou si vlastní tvorbu hodnotilo kladně, pokud mělo najít problém, tak ve vystřižení obličeje dle obrysu nebo s uvědoměním si, jakou barvu použít jako podklad pro nalepení obličeje (podklad byl použit z důvodu překrytí hesel na víčkách krabičky). Uč: cíl zvolen přiměřeně věku, byl plněn postupně – zohlednění indiv. možností a schopností; motivace odpovídající obsahu cíle včetně pomůcek; občas musela dopomoc – vystřihování, slovní instrukce pro nalepení podkladů či pro připomínání, jak zacházet s barvou – otírání štětců o okraj skleničky, aby se zamezilo kapání barvy na stůl, oblečení či pocákání dílka.Uč. byla víceméně spokojená ze samostatnosti dětí při tvorbě koláže, výstavku hodnotila kladně.	

		národností ..přirazova ní dle her, za využití omalováne k, encykloped ií aj.						nalepil podklad. kruhy v průměru krabičky; d) nalepení obličej. části na stranu krabičky, která byla barevn. kruhem daná jako pleť; e) vybarvení spoje obou dílů krabiček temperou dle oblečení kamaráda; f) výstavka zavěšením dílek v šatně + sdělování prožitků z vlastní tvorby.	
1 .	B	Třída plná sluníček	4-5	Moji noví kamarádi ve třídě sluníček	Zvládnout nakreslit představu dle předchozího zážitku	kresba tuší, využití celé plochy (malba na celou plochu)	kresba slunce po předchozím zjištění nedělá dětem problémy (výtvarné)	1. pozorování slunce při pobytu venku; 2. prohlížení knih (kde se vyskytuje slunce); 3. pozorování dětí ze třídy (dětí	<ul style="list-style-type: none"> <li>- popis obrázku (koho z dětí ve sluníčku vidí)</li> <li>- výstava na koberci</li> <li>- zhodnocení obrázku – děti vybírají slunce, které se jim líbí a vysvětlují proč</li> </ul>



								jsou ta sluníčka); 4. samostatná kresba špejlí namočené v tuši.	
2 .	B	Rozfoukan é podzimní hádanky		Podzimní barevné listy	Podporovat odvahu dětí, pracovat se širší barevnou paletou	Zapouštění barvy do mokrého podkladu, hry s barvou	?	1. pozorování podzimního listí při pobytu venku (v určitém časovém úseku – měnící se barvy); 2. namáčení vodou vystříhnutého listí (štetcem); 3. zapouštění barvy do mokrého podkladu – pozorování reakce (voda x barva) + rozhovory...	- porovnávání skutečného podzimního listí x s výtvarnými pracemi – rozhovory, vysvětlování + popis x porovnávání

3	B	Rodina veselých ptáček		Poslední vlaštovka	Samostatnost dětí s dalším výtvarným materiálem a nebát se ho používat	?	kresba uhlím, rozmazávání + snaha o stínování (slabší x silnější)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. zkouška stínování na kousku papíru;</li> <li>2. rozmazávání (děti měly zpočátku strach používat vlastní prsty...);</li> <li>3. stínování + rozmazávání na vystřiženou vlaštovku.</li> </ol>	<p>Děti hodnotily, která vlaštovka se jim nejvíce líbí. Zejména zdůrazňovaly ty vlaštovky, které měly čistotu provedení práce, precizní.</p> <p>Pozn. Zpočátku děti vyzdvihovaly samozřejmě svůj výtvar, postupem času (výstavu výtvarných prací děláme dost často) uměly opravdu vybrat dle nich ty zdařilejší práce.</p> <p>V tomto případě nejčistější.</p>
4	B	TŮ-TŮ- TŮ- auto už je tu!		Můj oblíbený dopravní prostředek	Malovat s rozvržením malby po celé ploše, umět zachytit malbou dopravní prostředek na základě citového podnětu (prožitku)	tematická malba dopravního prostředku (vodové barvy, temperové barvy)	dopravní prostředek nejprve děti kreslily pastelkami na základě svých hraček (dopr. prostředky) poté dle obrázkové předlohy	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. tematická malba na základě citového podnětu při pobytu venku;</li> <li>2. pozorování dopravního ruchu;</li> <li>3. vyprávění vlastních zážitků (jízda autem, vlakem...);</li> </ol>	<p>- výstava dopravních prostředků na dopravním koberci – zhodnocení dětí (děti nejvíce ocenily barevnost obrázku a využití celé plochy)</p>

								4. samostatná malba štětcem – využití celé plochy.	
5	B	Brzy budou vánoce		Přáníčko šeptané Ježíškovi	Umět výtvarně zachytit kresbou svá přání	kresba na základě přání, kresba pastelkou nebo progresou	?	1. rozhovory na téma blížících se Vánoc; 2. vyslovená přání „Co bych chtěl od Ježíška“; 3. samostatná kresba přání.	- popis všech obrázků (přání) - zhodnocení, co se dětem líbilo u jiných přáních
6	B	Karnevalové veselí		Škraboška klauna Zvířecí škraboška	Vést děti k tomu, aby rozhodly dle charakteru malby zvolit vhodné barvy	malba škrabošek klauna i zvířecích škrabošek na základě prožitku	?	1. pozorování masek na karnevalu v MŠ – rozhovory, vyprávění, popis...; 2. malba škrabošek klauna + zvířecích škrabošek	- výstava škrabošek - zhodnocení dětí + poznávání zvířecích škrabošek...

7	B	Jaro t'uká na vrátka		První jarní kytička	Znázornit děj situace s věcným zájmem znázornit věci v prostoru	Vést děti k přesvědčivějšímu znázornění vztahu člověka ke konkrétnímu prostředí - malba první jarní kytičky na tmavém podkladu	?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. při pobytu venku natrhané jarní sněženky – ve vázičce ve třídě;</li> <li>2. pozorování, popis...;</li> <li>3. samostatná tematická malba dle skutečné předlohy.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- výstava</li> <li>- zhodnocení dětí (zde se líbily všechny kytky)</li> <li>- byly hodně stejné – bílé, dle skutečnosti)</li> </ul>
8	B	Příroda se probouzí		Mládětko u babičky na dvorku	Rozvíjet grafický typ zvířecí figury	tematická kresba dle obrazové předlohy	?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. prohlížení obrazového materiálu – rozhovory, popis;</li> <li>2. malba mlád'at dle výběru dětí temperovou barvou.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- výstava + zhodnocení dětí + poznávání + pojmenovávání mlád'at</li> </ul>
9	B	Maminky mají svátek		Moje milovaná maminka	Zvládnout kresbu lidské postavy + detaily	tematická kresba dle skutečné předlohy x představy dětí s progressem	?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. rozhovory: oslava dne matek – vyvolání představy své maminky –</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- děti zhodnotily všechny maminky a hledaly podobnost...</li> <li>- dramatická hra „Rozházené obrázky maminek“ – děti měly najít svou maminku</li> </ul>

								připomenutí, co vše maminka má formou slovní rady, upozornění na detaily	
1 0 .	B	Hurá do pohádky		Víla Oharka	Učit děti výtvarně zachytit pohádkové i reálné situace	malba pohádky, pohádkových postav z pohádek x divadelního představení v MŠ na základě citového podnětu	?	1. shlédnutí divadelního představení „Víla Oharka“; 2. rozhovory, vyprávění, popis... kdo všechno v pohádce vystupoval...; 3. samostatná tematická malba na základě prožitku.	- výstava + následné vyprávění dle obrázků, nejvíce se dětem líbily obrázky, kde byl drak
1 .	C	Veselý koník	3-4	námět k maškarnímu	asi vybarvit celou plochu	jemná motorika provlékání provázků - hřív, dokreslení detailů obličejů a stříhání s dopomocí			

2 .	C	Medúza		mořský svět	barevné vyjádření, obličej				
3 .	C	Ohňostroj		oslavy konce roku	rozfukávání brčkem	barvičky, dechové cv.			
4 .	C	Vodní svět		malba mořských vln	tiskátka				
5 .	C	Moje rodina		kresba barevnou tuží					
6 .	C	Sněženky		jaro je za dveřmi	skládání z papíru	dokreslení stonků a travičky použití, zelené barvičky			
7 .	C	V lese		tiskátka z brambor	houby, stromy				

Obr. 22 Já ve školce – učitelka A



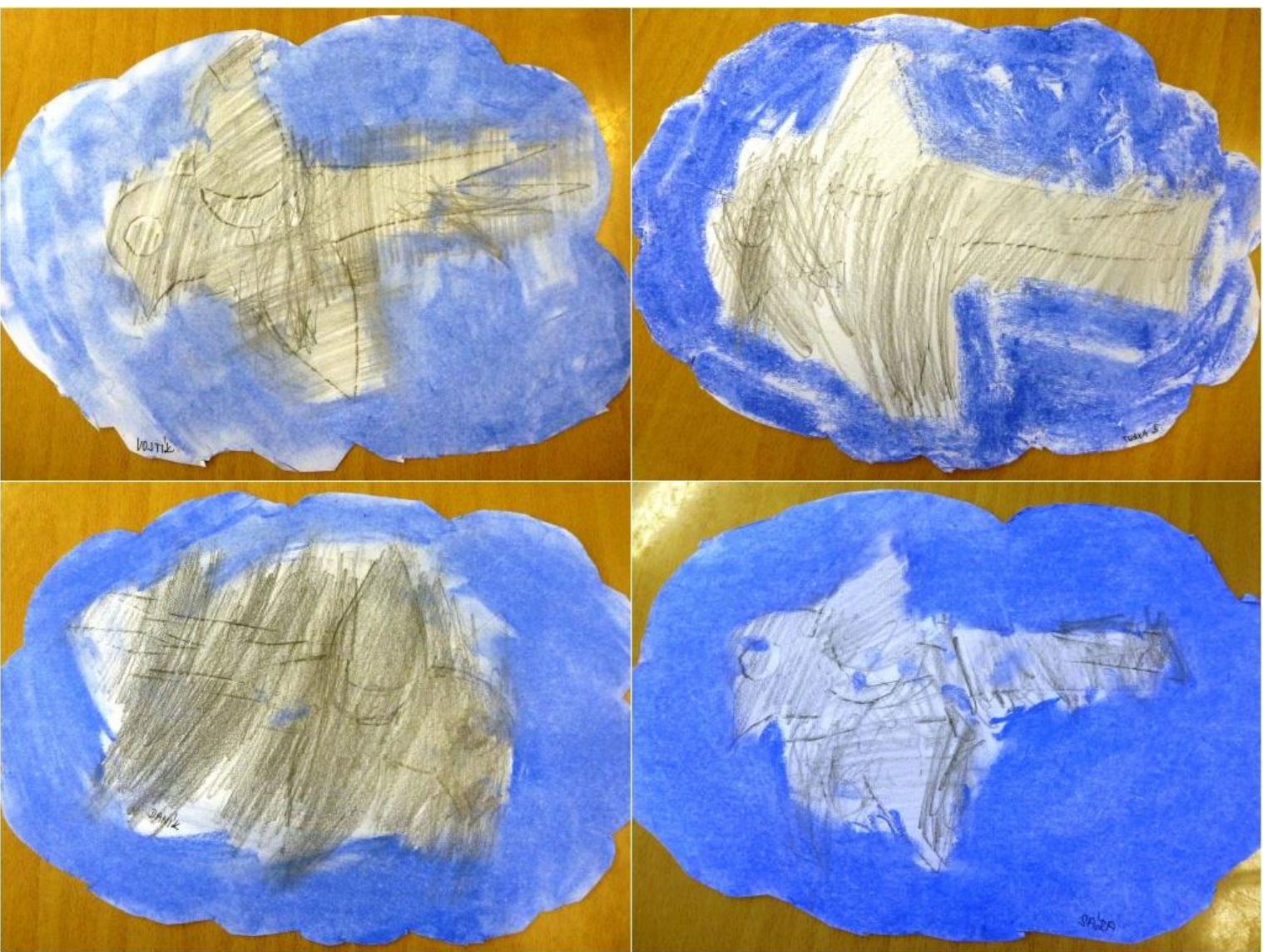




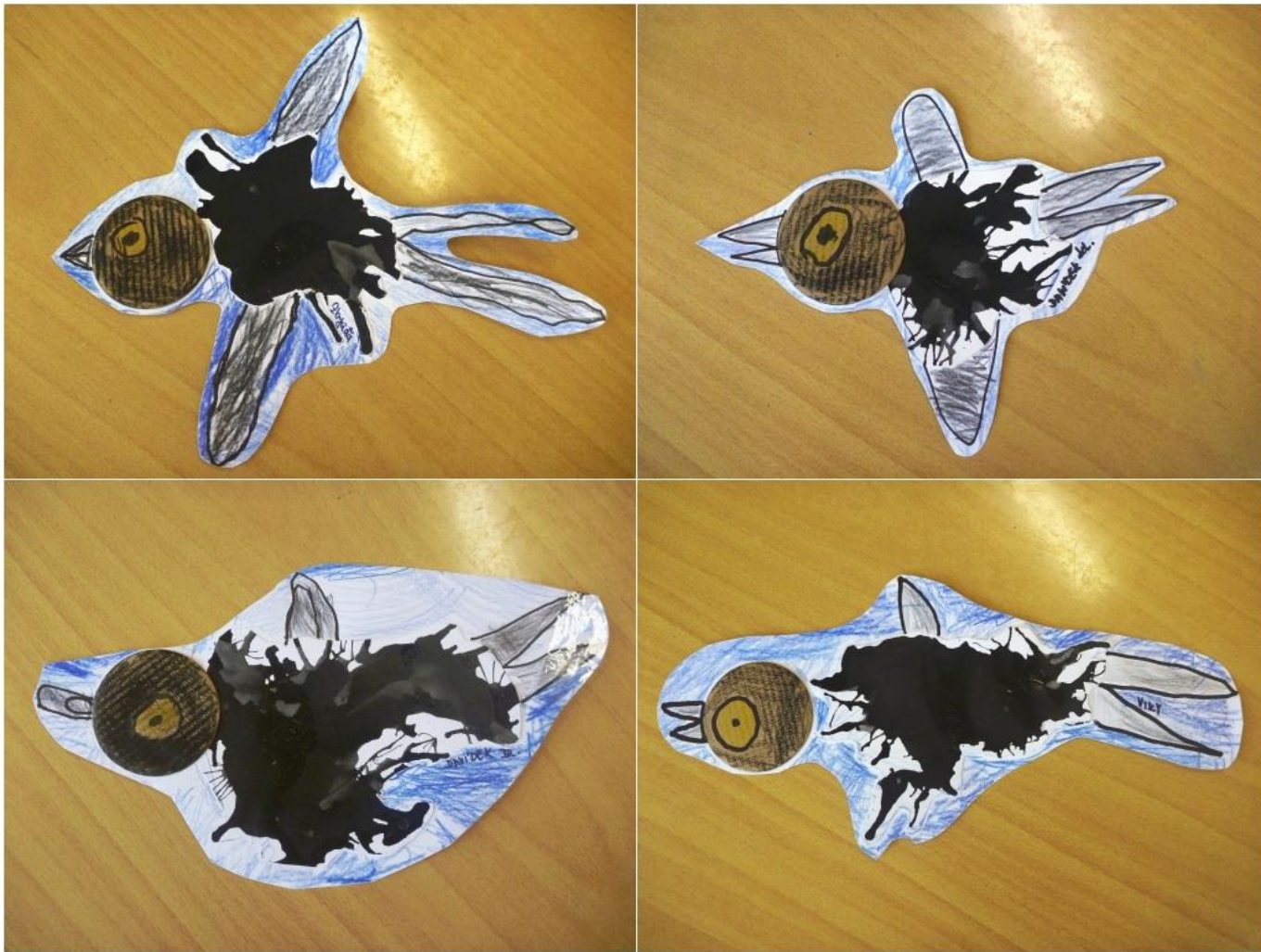
Obr. 23 Vlaštovka– učitelka A







Obr. 24 Vlaštovka s načepýřenými peříčky – učitelka A





Obr. 25 Počasí – učitelka A







Obr. 26 Karneval – učitelka A



Obr. 27 Zvířátko ze ZOO – učitelka A







**Obr. 28 Kdo všechno může být tvůj kamarád – učitelka A**







Obr. 29 Moji noví kamarádi ve třídě sluníček – učitelka B







Obr. 30 Můj oblíbený dopravní prostředek – učitelka B







Obr. 31 Poslední vlaštovka – učitelka B







Obr. 32 Podzimní barevné listy – učitelka B







Obr. 33 Přáníčko šeptané Ježíškovi – učitelka B







Obr. 34 Věla Oharka – učitelka



Obr. 35 Moje milovaná maminka – učitelka B







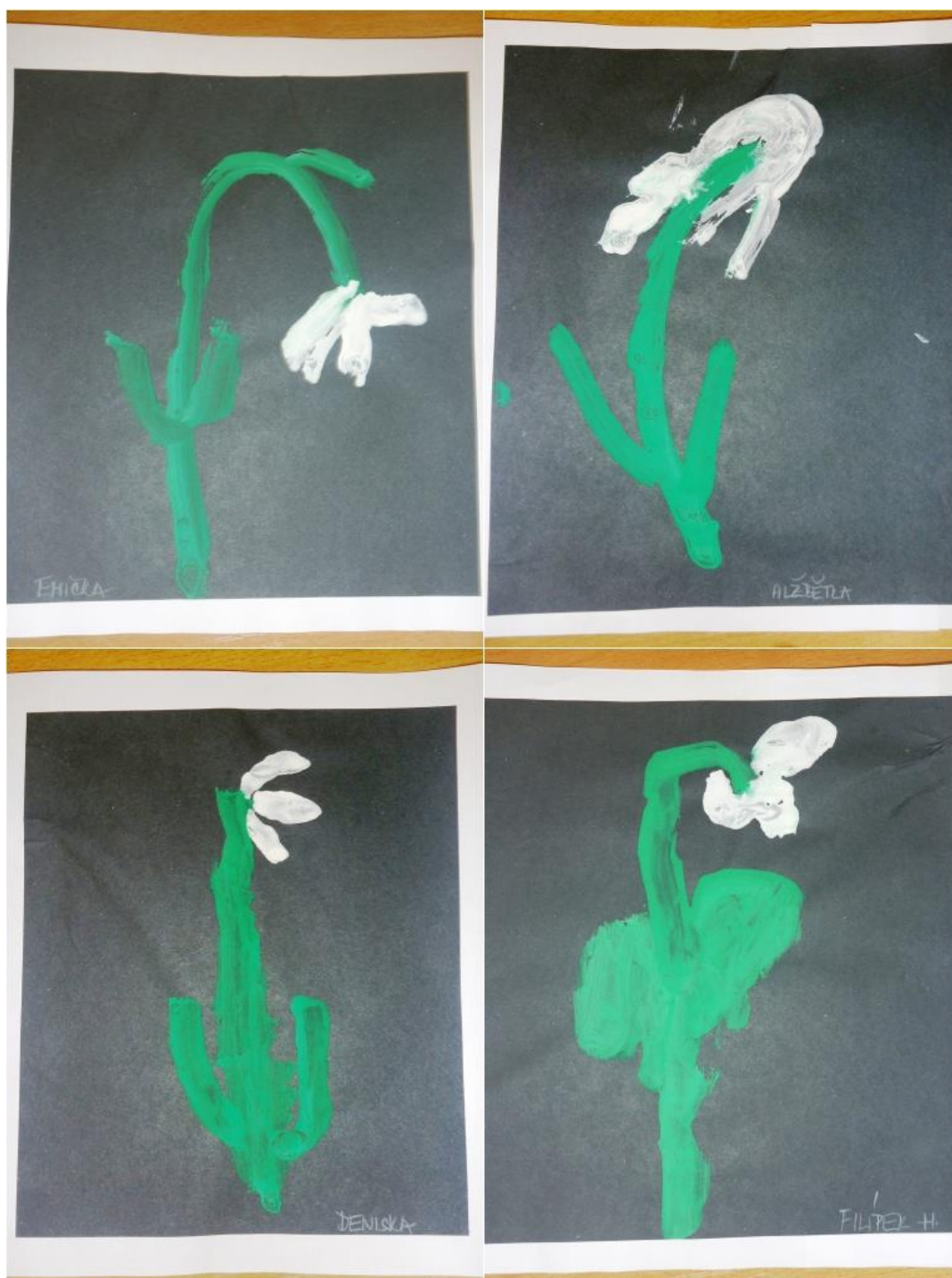
Obr. 36 Mlád'átko u babičky na dvorku – učitelka B







Obr. 37 První jarní kytička – učitelka B







Obr. 38 Zvířecí škraboška – učitelka B







Obr. 39 Veselý koník – učitelka C





Obr. 40 V lese – učitelka C





Obr. 41 Sněženky – učitelka C



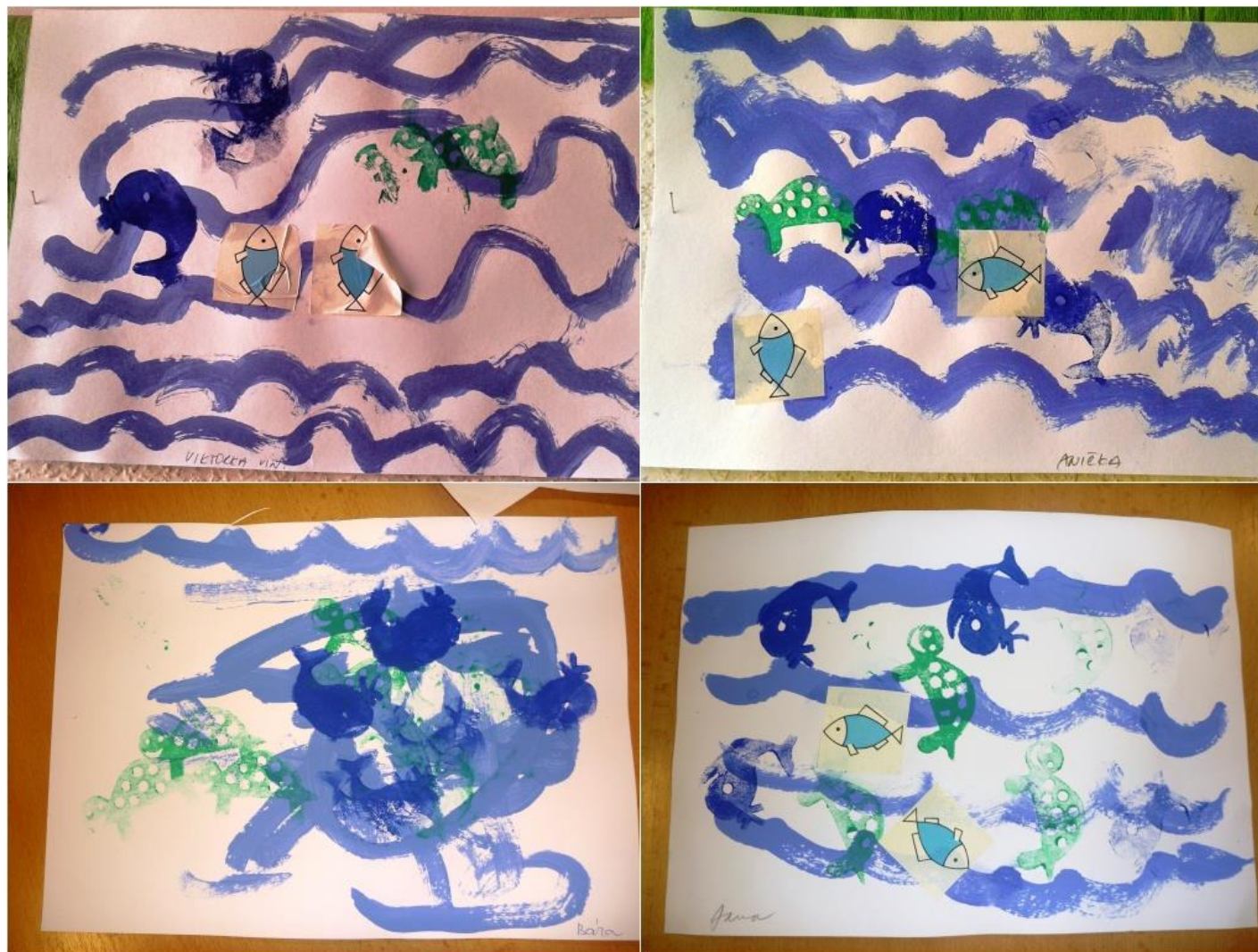
Obr. 42 Moje rodina – učitelka C







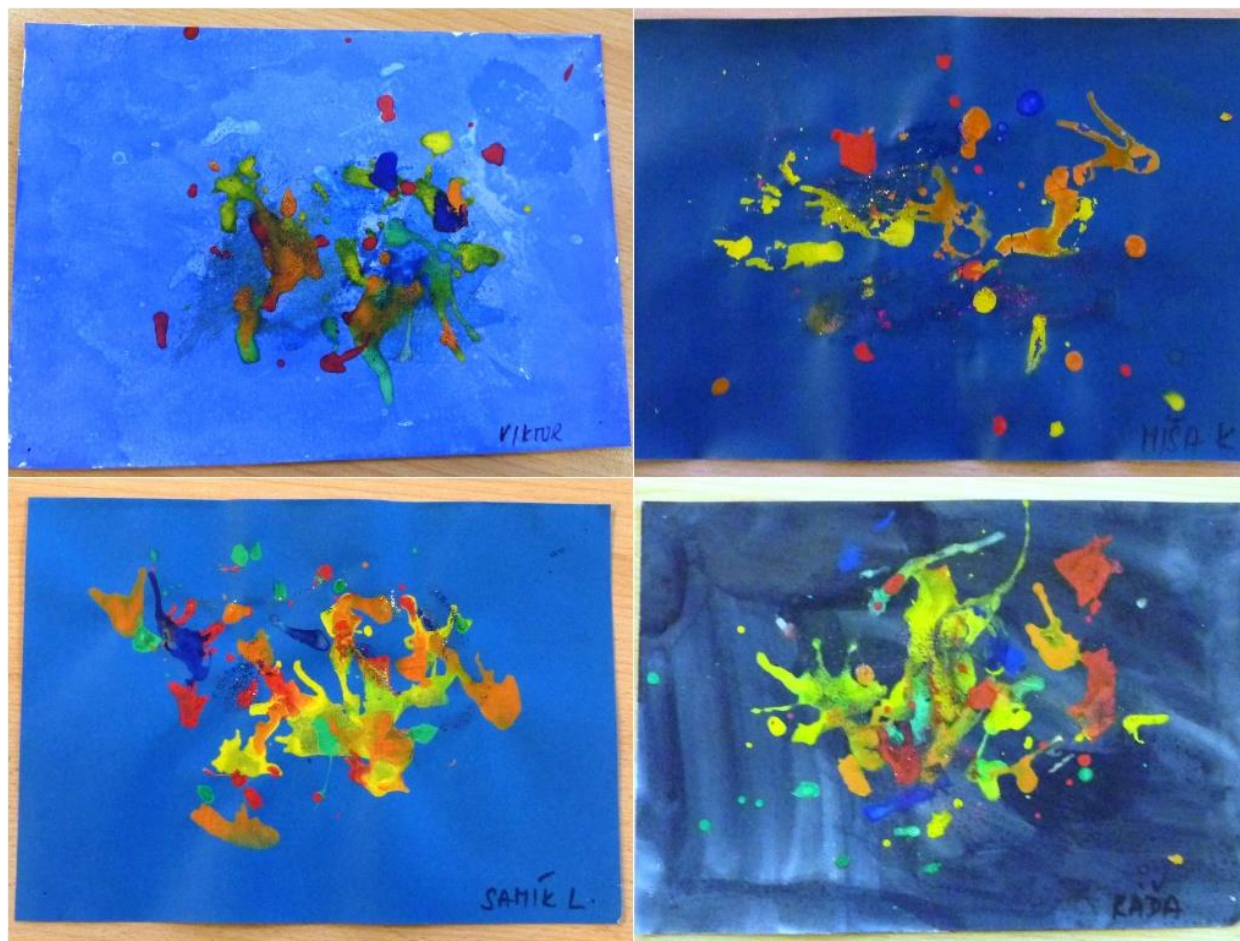
Obr. 43 Mořský svět – učitelka C







Obr. 44 Ohňostroj – učitelka C



Obr. 45 Medúza – učitelka C





Obr. 46 Ukázka dětských výsledných výtvarných prací z realizace výtvarné činnosti učitelky C

